Prof. univ. dr. MARIN MANOLESCU

TEORIA ŞI METODOLOGIA EVALUĂRII

Editura Universitara, BUCUREŞTI
2010

CUVÂNT ÎNAINTE

Cursul **"Teoria şi metodologia evaluării"** îşi propune să surprindă problematica stabilă a domeniului precum si tendinţe şi configuraţii previzibile, integrate într-o perspectiva generală sau un model capabil sa fixeze sensul achiziţiilor din domeniul evaluării din ultimele decenii, direcţia transformărilor posibile. Este destinat deopotrivă:

- studenţilor aflaţi in procesul de formare iniţială pentru cariera didactică;
- cadrelor didactice deja formate de la toate nivelurile: profesori care activează in gimnaziu si liceu, învăţători, educatoare, institutori, profesori pentru învăţământul primar si preşcolar etc, care îşi continuă pregătirea prin diverse forme de perfecţionare: definitivat, grade didactice etc.

Cursul aduce în prim plan abordări recente din domeniul evaluării educaţionale, din perspective diferite: conceptuală, procesuală, structurală, ca finalitate etc. Lucrarea îşi propune să prezinte problematica specifică acestei discipline pedagogice, dar în acelaşi timp are ca obiectiv declarat explicarea evoluţiilor şi tendinţelor de modernizare a evaluării şcolare, delimitări terminologice si evoluţii semantice. Acestea sunt fundamentate pe achiziţiile recente din domeniul psihologiei, sociologiei, informaticii, teoriei comunicării etc. care îşi pun puternic amprenta asupra teoriei şi practicii educaţionale.

Provocarea specială pe care o lansează cursul de **"Teoria şi metodologia evaluării"** o reprezintă însă abordarea evaluării şcolare din **perspectiva competenţelor,** în consens cu tendinţa generală de ***promovare a "pedagogiei competenţelor".*** la care suntem martori sau la care participăm deja.

În acelaşi timp am încercat să dăm lucrării un caracter practic-aplicativ. Capitolul **"Demersuri aplicative"** oferă exemplificări, ilustrări, comentarii şi sugestii, instrumente, metode care pot inspira studenţii si cadrele didactice în demersurile lor evaluative. "***Aplicaţiile si temele de reflecţie"*** de la sfârşitul

fiecărui capitol pot stimula idei, demersuri autoreflexive , căutarea de soluţii la problemele propuse.

Autorul

COMPETENŢE GENERALE
- DISCIPLINARE ŞI TRANSDISCIPLINARE-

1. Competenţe de cunoaştere si înţelegere:

- Determinarea, clarificarea si caracterizarea statutului ştiinţific al Teoriei şi Metodologiei Evaluării(TME);
- Poziţionarea acestei discipline de studiu în sistemul ştiinţelor educaţiei, stabilirea interdependenţelor şi interferenţelor cu celelalte discipline pedagogice, psihosociologice, socio-umane, cu alte ştiinţe;
- Înţelegerea, caracterizarea si definirea principalelor categorii de concepte teoretice si metodologice specifice domeniului: evaluare, funcţii, operaţii, criterii, strategii, metode, tehnici, instrumente, sisteme de apreciere a performanţelor şcolare etc. precum si a conceptelor corelate;
- structurarea aparatului conceptual ştiinţific propriu, integrarea conceptelor specifice disciplinei TME într-un sistem coerent şi practicarea în activitatea profesională a unui limbaj de specialitate.

2. Competenţe de explicare şi interpretare:

- caracterizarea principalelor orientări şi instrumente metodologice ale TME, interpretarea şi evaluarea lor, operaţii implicate in procesul evaluativ, criterii şi indicatori specifici, strategii de evaluare, metode, tehnici şi instrumente etc;
- aprecierea meritelor şi identificarea limitelor diferitelor strategii, metode, tehnici şi instrumente de evaluare;
- evaluarea direcţiilor şi tendinţelor reprezentative de evoluţie din domeniul politicilor, teoriei si practicii evaluării în învăţământul preuniversitar (reforme, paradigme, probleme critice, perspective), identificarea şi explicarea opţiunilor strategice româneşti privind reforma din domeniul evaluării şcolare ;

- analiza critic-constructivă a literaturii de specialitate în domeniul evaluării şcolare şi formularea judecăţilor de valoare proprii cu privire la perspectivele de abordare, contribuţia la clarificarea statutului ştiinţific al TME, valoarea şi limitele soluţiilor practice oferite etc.

3. **Competenţe aplicative:**
   - Dezvoltarea abilităţilor practice specifice realizării demersului evaluativ în situaţii educaţionale concrete;
   - utilizarea în practica şcolară a diverselor tipuri de strategii evaluative în concordanţă cu semnificaţiile/funcţiile atribuite demersurilor evaluative întreprinse şi integrarea criteriilor si indicatorilor, a metodelor, tehnicilor si instrumentelor de evaluare educaţională în dispozitive coerente;
   - Dobândirea abilităţii de a construi probe de evaluare care să asigure respectarea cerinţelor de punere în corespondenţă progresivă a complexităţii obiectivelor evaluate cu deschiderea instrumentelor aplicate si care să satisfacă la un nivel acceptabil condiţiile tehnice de validitate, fidelitate, obiectivitate .
   - Interpretarea rezultatelor obţinute în activitatea evaluativă orientată asupra procesului si produsului învăţării si valorificarea acestora în vederea aplicării unor strategii educative de diferenţiere şi individualizare a instruirii care să asigure succesul şcolar.
4. **Atitudini:**
   - Asumarea întregului sistem valoric propriu TME, integrarea sistemului conceptual, metodologic si instrumental al Teoriei si Metodologiei Evaluării în sistemul valorilor profesionale ale studentului;
   - Manifestarea receptivităţii faţă de inovaţiile din sfera teoriei şi practicii evaluării educaţionale;
   - respectarea în evaluarea elevilor şi a instituţiilor şcolare a principiilor deontologice profesionale;

- Conştientizarea impactului evaluării elevilor în planul dezvoltării personale, orientării şcolare şi integrării socioprofesionale.

CONŢINUTUL ŞTIINŢIFIC AL CURSULUI

CAP. I. EVALUAREA ŞCOLARĂ. ABORDĂRI CLASICE ŞI CONTEMPORANE.....6

CONŢINUTUL ŞTIINŢIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. CONCEPTUALIZAREA EVALUĂRII. EVOLUŢII SEMANTICE

1.1. De la "Docimologie" la "Teoria evaluării"

1.2. Evoluţia paradigmei docimologice

1.3. Concepţii succesive în evoluţia noţiunii de evaluare E

1.4. Dinamica definiţiilor evaluării şcolare

1.5. Consens si divergenţe e în definirea evaluării şcolare

2. MODERNIZAREA EVALUĂRII ŞCOLARE

2.1. Teoria evaluării- în căutarea unui model unitar de abordare

2.2. Integrarea evaluării în structura activităţii didactice

2.3 .Schimbare de paradigmă: de la „evaluare" la „activitate evaluativă"

2.4.1.Evaluarea între cogniţie şi metacogniţie

2.4.2.De la evaluare la activitate evaluativă *Sau* Invaţarea asistată de evaluare

2.4..Evaluarea tradiţională – evaluarea modernă; analiză critic- constructivă

2.5. „Cultura evaluării" versus „cultura controlului/examinării"

2.6. Modernizarea evaluării şcolare; tendinţe

3. STRUCTURA / VARIABILELE EVALUĂRII
4. APLICAŢII ŞI TEME DE REFLECŢIE

CAP. II. FUNCŢII ŞI STRATEGII EVALUATIVE.....29

CONŢINUTUL ŞTIINŢIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. FUNCŢIILE EVALUĂRII

1.1. Repere conceptuale.

1.2. Tipologia funcţiilor evaluării

1.3. Funcţii sociale si funcţii pedagogice ale evaluării

1.3.1. Funcţia socială a evaluării

1. 3.2. Funcţia educativă a evaluării

1.4. Funcţiile generale si specifice ale evaluării

1.4.1. Funcţiile generale

1.4.2. Funcţiile specifice ale evaluării

2. STRATEGII/ TIPURI DE EVALUARE

2.1. Strategia evaluativă: repere conceptuale

2.2. Demersul strategic evaluativ: elemente de concepţie şi construcţie

2.3 Modele taxonomice

2.3.1.Perspective de analiză şi diferenţiere a strategiilor evaluative

1. Perspectiva criteriilor/ parametrilor (perspectiva criterială) ;
2. Perspectiva axelor polare

2.4. Strategii evaluative criteriale/prin obiective versus strategii evaluative normative/ comparative

2.4.1. Strategii evaluative normative / comparative

2.4.2. Strategii evaluative criteriale sau evaluarea prin obiective

2.5. Evaluarea iniţială – evaluarea formativă – evaluarea sumativă; interdependenţe şi complementaritate

2. 5.1. Evaluarea iniţială

2. 5.2. Evaluarea formativă şi evaluarea formatoare

2.5.3. Evaluarea sumativă sau „certificativă”

2.5.4. Unitatea şi complementaritatea strategiilor evaluative

3. INTERDEPENDENŢA FUNCŢIILOR ŞI STRATEGIILOR EVALUATIVE

4. APLICAŢII ŞI TEME DE REFLECŢIE

CAP. III. „OBIECTUL" EVALUĂRII ŞCOLARE.....58

CONŢINUTUL ŞTIINŢIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. Repere conceptuale

2. Determinarea „obiectului" evaluării

3. Dinamica tipologiei rezultatelor şcolare ale elevilor

3.1. Spirala „educaţie intelectuală"- „educaţie cognitivă"

3.2. Precursori ai educaţiei cognitive

3.3. Rezultate şcolare specifice educaţiei intelectuale

3.3.1. Cunoştinţe acumulate şi integrate

3.3.2. Capacitatea de operare şi aplicare a achiziţiilor

3.3.3. Dezvoltarea capacităţilor intelectuale

3.3.4.Conduite şi trăsături de personalitate

3.4. Rezultate şcolare specifice educaţiei cognitive

3.4.1. Repere în diferenţierea conceptelor de baza ale educaţiei cognitive

3.5. Competentele- „obiecte" moderne ale evaluării şcolare

3.5.1. Abordarea cognitivă a educaţiei şcolare

3.5.2. Psihologia cognitivă versus psihologia behavioristă

3.5.3. Reconstrucţia educaţiei: De la ştiinte cognitive la educaţie cognitivă

3.5.4. Reconceperea evaluării determinată/ solicitată de reconstrucţia educaţiei

3.6. Centrarea pe competenţe- un model integrator al evaluării

3.6.1. Competenţele- alternativa la învaţământul tradiţional centrat pe cunoştinţe

3.6.2. Ipostaze ale competenţei şcolare

3.6.3. Competenţa- un megarezultat educaţional

3.7 Definirea competenţelor- între unitate şi diversitate

3.7.1. Competenţa – un concept polisemantic

4. **APLICAŢII ŞI TEME DE REFLECŢIE**

CAP. IV. OPERAŢIILE EVALUĂRII.....86

CONŢINUTUL ŞTIINŢIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. Măsurarea – baza obiectivă a aprecierii

2. Aprecierea – exprimarea unei judecaţi de valoare

2.1. SISTEME DE NOTARE/ APRECIERE

3. Decizia- scopul demersului evaluativ

4. COMPLEMENTARITATEA OPERAŢIILOR EVALUĂRII

5. Variabilitatea aprecierii rezultatelor şcolare ale elevilor

5.1. Asumarea subiectivitaţii în evaluare

5.2.Distorsiuni si divergenţe în evaluarea educaţională

5.3. Erori frecvente în evaluare

5.4. Tipuri de erori

5.5. Modalităţi de reducere a divergenţelor în evaluarea educaţională

5.6. Evaluarea şcolară între promovare/ susţinere entuziastă şi contestare

6. APLICAŢII ŞI TEME DE REFLECŢIE

CAP. V. CRITERIILE ÎN EVALUAREA EDUCAŢIONALĂ.....101

CONŢINUTUL ŞTIINŢIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. Repere conceptuale

1.1. Identitatea si legitimitatea sistemelor de referinţă

1.2. „Criteriu"; „Criteriu de evaluare"; „Indicator de evaluare"; criterii de realizare a sarcinii; criterii de reusită

1.2.1. Criteriu

1.2.2. Criteriu de evaluare

1.2.3. Indicatorul IN EVALUARE

1.2.4. Criterii de realizare şi criterii de reuşită

2. Modele de determinare a criteriilor în evaluarea educaţională

2.1. Judecăţi normative- judecăţi descriptive în evaluare

2.2. Tipologia modelelor de determinare a sistemelor de referinţă

Perspectiva axelor polare

1. Axa : Evaluarea prin raportare la norma statistică versus evaluarea prin raportare la individ/ elev

2. Axa : Raportarea la obiective (evaluarea criterială) **versus** raportarea la conţinutul sau norma programei

Perspectiva criterială sau perspectiva celor patru modele.

2221. Criteriu= prag de reuşită în învăţare

2222. Criteriu= reuşita în realizarea unui obiectiv operaţional

2223. Criteriu= reper în realizarea şi reuşita unei sarcini de învăţare

2224. Criteriu = calitate a procesului şi produsului învăţării de către elev

3. Obiectivele educaţionale- criterii de evaluare

3.1. Determinarea obiectivelor educaţionale

3.2. Nivele de analiză a obiectivelor educaţionale

3.2.1. Nivelul superior

3.2.2. Nivelul intermediar

3.2.3. Nivelul operaţional/ comportamental

3.3. Domenii şi clase comportamentale

3.3.1. Obiectivele cognitive

3.3.2. Obiectivele socio-afective

3.3.3. Obiectivele psiho-motorii

4. APLICAŢII ŞI TEME DE REFLECŢIE

CAP. VI. METODE DE EVALUARE.....133

CONŢINUTUL ŞTIINŢIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. Repere conceptuale, caracteristici

1.1. Repere conceptuale

1.2. Caracteristici

2. Tipologia metodelor de evaluare

3. Metode tradiţionale de evaluare

3.1.Evaluarea orală

3.1.1. Repere conceptuale, caracterizare generală

3.1.2. Întrebările – fundamentul conversaţiei euristice

3.1.3. Avantaje ale evaluării orale

3.1.4. Dezavantaje ale evaluării orale

3.2. Evaluarea prin probe scrise

3.2.1.Repere conceptuale

3.2.2. Modalităţi de realizare a evaluărilor prin probe scrise

3.2.3. Avantaje ale evaluării scrise

3.2.4. Dezavantaje ale evaluării scrise

3.2.5. Complementaritatea evaluărilor orale şi scrise

3.3. Evaluarea prin probe practice

3.3.1. Repere conceptuale

3.3.2. Caracteristici

3.3.3. Variante ale evaluărilor practice

3.4. Testul docimologic

3.4.1. Repere conceptuale

3.4.2. Caracteristici structural-funcţionale

3.4.3. Calităţile testelor

3.4.4. Tipologia testelor
3.4.5. Etape în elaborarea şi aplicarea testului docimologic
3.4.6. Testul în practica şcolară

4. Metode alternative şi complementare de evaluare

4.1. Repere conceptuale

4.2. Tipologia metodelor alternative si complementare de evaluare

4.2.1.Observarea sistematică a comportamentului elevului faţă de activitatea şcolară
4.2.3. Portofoliul
4.2.4. Proiectul
4.2.5. Investigaţia
4.2.6. Autoevaluarea

5. APLICAŢII SI TEME DE REFLECŢII

CAP. VII. TEHNICI DE EVALUARE.....178

CONŢINUTUL ŞTIINŢIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. Itemi, tehnici, instrumente de evaluare; repere conceptuale

1.1. Itemul pedagogic

1.2. Tehnica de evaluare

1.3. Instrumentul de evaluare

2. Tipologia itemilor de evaluare

3. Itemii obiectivi, semiobiectivi si subiectivi

3.1. Itemii obiectivi

3.1.1. Tipologie
3.1.2. Itemul cu alegere multiplă (IAM)

3.1.3. Itemii cu alegere duală (IAD)

3.1.4. Itemii tip pereche (ITP)

3.2. Itemii semiobiectivi sau itemii cu răspuns construit scurt

3.2.1. Prezentare generală; tipuri

3.2.2. Tipologia itemilor cu răspuns construit scurt

3.3. Itemii subiectivi

3.3.1. Prezentare generală

3.3.2. Tipologia itemilor cu răspuns construit elaborat/ dezvoltat

3.4. Asemănări şi deosebiri ale itemilor obiectivi şi subiectivi

3.4.1. Asemănări

3.4.2. Deosebiri

3.5. Compararea itemilor obiectivi şi subiectivi

3.6. Avantaje şi dezavantaje ale itemului obiectiv

3.6.1. Avantaje

3.6.2. Dezavantaje

3.7. Avantaje şi limite ale itemului subiectiv

3.7.1. Avantaje

3.7.2. Dezavantaje

3.8. Formularea itemilor

4. APLICAŢII ŞI TEME DE REFLECŢIE

CAP. VIII. INSTRUMENTE DE EVALUARE.....214

CONŢINUTUL ŞTIINŢIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. Dispozitivul de evaluare

1.1. Repere conceptuale

1.2. Funcţii

1.3. Operaţii

1.4. „Modele“ reprezentative de evaluare

2. Instrumentele de evaluare

2.1. Repere conceptuale

2.2. Relativitate si diversitate în alegerea / folosirea instrumentelor de evaluare

2.3. Funcţii

2.4.Tipologia instrumentelor sau mijloacelor evaluative

2.5. Instrumente specifice (cu precădere) evaluării formative

2.5.1. Evantaiul instrumentelor de evaluare formativă

2.5.2.Instrumente pentru colectarea informaţiilor

2.5.3. Instrumente de observare a comportamentului elevului şi de analiza a produselor învăţării

2.5.4. Instrumente de ameliorare a învăţării

2.5.5. Instrumente de comunicare socială profesor-elev

3. Proiectarea si construirea instrumentelor de evaluare

3.1. „Construcţia” evaluării- ştiinţa , tehnica sau arta ?

3.2. Determinări ale instrumentelor de evaluare; corelaţii funcţionale

3.3. Calităţile instrumentelor/probelor de evaluare

3.3.1. Fidelitatea

3.3.2. Obiectivitatea testului/ probei

3.3.3. Validitatea

3.3.4. Sensibilitatea

3.3. 5. Aplicabilitatea

3.4. Transcrierea unei competenţe într-un sistem de performanţe SAU Selecţia instrumentelor de evaluare

3.4.1. Un continuum: de la instrumente „închise" la instrumente „deschise"

3.4.2. Corespondenţe progresive : între gradul de complexitate a obiectivelor şi deschiderea instrumentelor de evaluare

3.4.3. Paradigme paralele sau corespondenţe progresive

3.4.5. Interdependenţa « tip de evaluare » - « tip de instrumente »

3.4.6. Corectarea, aprecierea si valorificarea probelor de evaluare

3.4.7. Ameliorarea practicilor evaluative curente

3.5. Matrici de prelucrare a rezultatelor probelor de evaluare

3.5.1. Matricea „ITEMI/ ELEV"

3.5.2. Matricea "OBIECTIVE/ ELEV"

3.5.3.Matricea tipurilor de rezultate aşteptate

3.6. Instrumente de comunicare socială

3.6.1. Carnetul de note

3.6.2. Buletinul şcolar

4. Proiectarea şi realizarea unui demers evaluativ la nivelul unei discipline de studiu

4.1. Anticiparea demersului evaluativ

4. 2. Un demers coerent şi integrat de evaluare pe bază de competenţe la nivelul unei discipline de studiu

4.2.1. Etape în implementarea modelului

4.2.2. Semnificaţia conceptelor folosite

5. APLICAŢII ŞI TEME DE REFLECŢIE

CAP.IX. DEMERSURI APLICATIVE. EXEMPLE DE TIPURI DE ITEMI ŞI PROBE DE EVALUARE……274

ANALITICA TEMELOR

CAP. I. EVALUAREA ŞCOLARĂ. ABORDĂRI CLASICE ŞI CONTEMPORANE

Competenţe specifice

Pe parcursul şi la sfârşitul capitolului, studenţii vor fi capabili:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: docimologie, evaluare, activitate evaluativă, cogniţie, metacogniţie etc;
- Să utilizeze aceste concepte în diverse contexte de instruire, metodice etc;
- Să integreze principalele concepte specifice domeniului evaluării în propriul sistem al valorilor profesionale;
- Să clasifice principalele categorii de definiţii ale evaluării;
- Să le compare/ să stabilească asemănări şi deosebiri;
- Să justifice evoluţia conceptului de evaluare de la sensul său iniţial de « control », « examinare » , « măsurare » la sensul actual de « apreciere », « ameliorare » , « reglare» etc.
- Să argumenteze semnificaţia concepţiilor care au jalonat evoluţia paradigmei docimologice;
- Să compare semnificaţia diverselor categorii de definiţii care s-au succedat în abordarea evaluării educaţionale;
- Să argumenteze justeţea conceptului actual de evaluare educaţională ca emitere de judecaţi de valoare ;
- Să compare evaluarea tradiţională şi evaluarea modernă;
- Să formuleze judecăţi de valoare privind receptivitatea sistemului de evaluare din România faţă de evoluţiile recente din domeniu ;
- Să explice direcţiile mari de modernizare a evaluării educaţionale ;

- Să caracterizeze direcţiile si tendinţele reprezentative de evoluţie a evaluării rezultatelor şcolare ale elevilor din învăţământul preuniversitar;
- Să stabilească/ conceapă/ definească elementele structurale ale unui program de instruire;
- Să manifeste receptivitate faţă de inovaţiile din sfera evaluării şcolare.

CONŢINUTUL ŞTIINŢIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

5. CONCEPTUALIZAREA EVALUĂRII. EVOLUŢII SEMANTICE

1.1. De la "Docimologie" la "Teoria evaluării"

1.2. Evoluţia paradigmei docimologice

1.3. Concepţii succesive în evoluţia noţiunii de evaluare E

1.4. Dinamica definiţiilor evaluării şcolare

1.5. Consens şi divergenţe e în definirea evaluării şcolare

6. MODERNIZAREA EVALUĂRII ŞCOLARE

2.1. Teoria evaluării- în cautarea unui model unitar de abordare

2.2. Integrarea evaluării în structura activităţii didactice

2.3 .Schimbare de paradigmă: de la „evaluare" la „activitate evaluativă"

2.4.1. Evaluarea între cogniţie si metacogniţie

2.4.2. De la evaluare la activitate evaluativă *Sau* Învăţarea asistată de evaluare

2.4. Evaluarea tradiţională – evaluarea modernă; analiză critic-constructivă

2.5. „Cultura evaluării" versus „cultura controlului/examinării"

2.6. Modernizarea evaluării şcolare; tendinţe

7. STRUCTURA / VARIABILELE EVALUĂRII
8. APLICAŢII ŞI TEME DE REFLECŢIE

ANALITICA TEMELOR

1. Conceptualizarea evaluării şcolare. Evoluţii semantice

1.1. De la "docimologie" la "Teoria evaluării"

Analiza coordonatelor evolutive care au marcat trecerea de la "Docimologie " la "Teoria evaluării" pune in evidenţă un parcurs consistent din punct de vedere al profunzimii, extensiei problematicii, aparatului teoretic şi investigativ. În esenţa, evoluţia de la "Docimologie " la " Teoria evaluării" a reprezentat tranziţia de la examinare si notare la înţelegerea evaluării ca activitate complexă de formulare de judecăţi de valoare despre procesul si produsul învăţării elevilor, integrată organic în procesul didactic.

Termenul de **„docimologie"** a fost avansat de Henri Piéron în 1923. Acesta propunea următoarea definiţie: „Docimologia desemnează studiul sistematic al examenelor (moduri de notare, variabilităţi inter-individuale şi intra-individuale ale examinatorilor, factori subiectivi etc.)" (Apud Yvan Abernot, Les méthodes d'évaluation scolaire, DUNOD, Paris, 1996, pag. 59).

Iniţial, docimologia sau, mai sintetic, ştiinţa examenelor, se ocupa cu studiul ştiinţific al examinării, al „ ascultării „ şi notării elevilor. Ulterior, Gilbert de Landsheere (1979) adaugă, la sensul iniţial al docimologiei, studiul comportamentului examinatorilor şi examinaţilor. Aceasta însemna extinderea problematicii evaluării asupra repercursiunilor sale psihologice (Dicţionar de Evaluare şi de Cercetare în Educaţie, coord. G. De Landsheere, 1979).

O caracteristică esenţială a docimologiei clasice constă în faptul că acordă mare importanţă problemelor de fidelitate, validitate şi sensibilitate a acestei activităţi. Cercetările din domeniul evaluării şcolare se ambiţionau să facă din **evaluare o activitate cât mai exactă din punct de vedere ştiinţific şi mai echitabilă din punct de vedere moral** (G. De Landsheere, Definirea obiectivelor educaţionale, EDP, Bucureşti, 1972).

Etimologic, docimologia derivă din grecescul „**dokimé"**, care însemna probă de încercare **(** Ion T. Radu, *Evaluarea in procesul didactic,* EDP, Bucureşti, 1999). Din aceeaşi familie de cuvinte face parte şi „dokimasticos",

devenit **docimastică** şi însemnând studiul tehnicilor de examinare şi aptitudinea de a examina. Astăzi se vorbeşte de pregătirea docimastică a cadrului didactic ca formare pentru activitatea de evaluare (I.T. Radu, Evaluarea în procesul didactic, EDP, Buc, 1999, pag. 55).

Din punct de vedere istoric, cercetările asupra evaluării şcolare au fost stimulate de criticile severe privind notele obţinute de elevi la bacalaureat în Franţa. Laugier şi Weinberg (1938), apoi Piéron (1963) au arătat că examinatorii nu exprimă cu toţii aceleaşi exigenţe şi nu folosesc aceleaşi principii şi metodologii. Diferenţele înregistrate la probele scrise, chiar la disciplinele exacte, cum ar fi matematica, între mediile diferitelor comisii şi examinatori erau semnificative. Aceste diferenţe deveneau şi mai evidente la probele orale.

Concluziile primare au condus la acceptarea adevărului potrivit căruia reuşita sau eşecul unui elev la un examen depind în mare măsură de întâmplare. De asemenea, s-a constatat faptul că notele obţinute de elevi la evaluările – „ascultările" zilnice sunt influenţate de diverşi factori subiectivi. Asemenea constatări au motivat şi stimulat cercetările în domeniul metodologiei evaluării, în sensul devenirii acestora mai fiabile şi mai raţionale.

Trebuie să admitem că nici astăzi, după decenii de căutări, evaluările cadrelor didactice nu sunt foarte juste, exacte şi echitabile. Acest aspect l-a determinat pe Yvan Abernot să constate: „După trei sferturi de secol de la apariţia „ştiinţei examenelor" sau a „docimologiei", se ştie că, în ceea ce priveşte evaluarea, oricând şi oriunde s-ar realiza, sunt suspiciuni, uneori legitime, practici aleatorii, judecăţi de valoare puse sub semnul întrebării". (Encyclopedie, Relativitatea practicilor noastre evaluative sau „breviar docimologic", pag. 44).

În timp, cercetările asupra domeniului evaluării s-au amplificat. Astăzi, **Teoria evaluării** acoperă o arie extinsă de acţiuni şi domenii, integrate într-un sistem, vizând deopotrivă elevii, cadrele didactice, instituţiile de învăţământ, procesul de învăţământ, produsele procesului si sistemului etc. Diferenţele dintre " docimologie" si "Teoria evaluării" sunt fundamentale.

Chiar dacă în esenţă docimologia s-a ambiţionat să asigure o examinare obiectivă, „mai multă rigoare în procedurile de notare şcolară, inclusiv prin construcţia probelor standardizate, începând din anii „70 ai secolului trecut problematica acesteia a devenit deja desuetă, în înţelesul ei de acordare a notei care sancţionează elevul (Cerghit, De la „docimologie" la „Teoria evaluării", in Sisteme de instruire alternative şi complementare, Polirom, Iasi, 2008).

În contrast, „ ...**teoria şi practica evaluării ,** care au început să se impună în ţările europene încă din perioada anilor „70 ai secolului trecut, nu se constituie doar ca o simplă prelungire a docimologiei. Noua teorie a evaluării pune accent pe:

- Problemele de valoare şi pe emiterea judecăţii de valoare;
- Funcţia educativă a evaluării
- Nu selectează şi nu exclude
- Acoperă atât domeniile cognitive, cât şi pe cele afective şi comportamentale/ psihomotorii
- Se ocupă atât de rezultatele şcolare cât şi de procesele de predare şi de învăţare care explică rezultatele;
- Este parte integrantă a procesului pedagogic;
- Are funcţie de feed-back, de retoacţiune;
- Informează sistematic şi operativ elevul dar şi pe ceilalţi parteneri;
- Are rol de intervenţie formativă, în sens de dezvoltare sau perfecţionare a procesului de instruire;
- Are în principal funcţii de ameliorare şi de optimizare a predării şi învăţării.

Ca urmare a acestor evoluţii, raportul dintre "Docimologie" si „Teoria evaluării" a devenit unul de subordonare, respectiv de supraordonare; „docimologia" a devenit parte a „Teoriei evaluării".

Din perspectivă modernă, evaluarea se întinde pe tot parcursul anului şcolar, integrată fiecărei lecţii, pentru a surprinde evoluţia elevului. Evaluarea modernă se asociază preocupării faţă de măsurarea şi aprecierea valorii

rezultatelor învăţării, dar şi proceselor de învăţare şi de predare care le explică. Scopul este reprezentat de adoptarea unor decizii şi măsuri adecvate ameliorării şi optimizării proceselor de predare şi învăţare. Evaluarea nu mai este sinonimă nici aprecierii clasice, nici corecţiei sau notaţiei, nici controlului continuu al învăţării şcolare şi nici clasamentului/clasificării. Astăzi, această activitate se bazează pe judecata specializată a profesorului, pe competenţa lui profesională care o include şi pe cea a evaluatorului . (Idem).

1.2. Evoluţia paradigmei docimologice

Paradigma docimologică a parcurs mai multe etape. Dacă iniţial evaluarea era înţeleasă ca activitate de examinare şi notare, la care s-a asociat ulterior studiul comportamentelor evaluatorilor şi examinaţilor, astăzi semnificaţia sa este amplă, fiind sinonimă cu activitatea complexa de formulare de judecăţi de valoare despre procesul si produsul învăţării elevilor.

Investigaţiile, opiniile, practicile si atitudinile privind evaluarea şcolară au parcurs mai multe etape :

1. Etapa esenţialmente critică, ce s-a caracterizat prin **punerea în evidenţă** a dificultăţilor şi „capcanelor" prezente în procesul evaluativ. Personalitatea cea mai importantă a acestei faze a fost, fără îndoială, Henri Piéron;

2. Etapa esenţialmente explicativă, în care asistăm la o **tentativă de explicitare** a rezultatelor evaluării, a piedicilor şi capcanelor acestui proces. Bonniol, Caverni, Noizet (1972) contestă reducerea evaluării la dimensiunea ei sumativă, la asimilarea ei cu examenele, cu examinarea in general. Pentru aceştia, evaluarea este în principal o activitate de comparare a rezultatelor şcolare ale elevilor cu un model de referinţă.

3. **Etapa atitudinilor şi concepţiilor contradictorii** faţă de evaluare. Se confruntă practic două atitudini contradictorii, şi anume:

a) pe de o parte de punere sub semnul întrebării şi de contestare chiar a docimologiei; în prezent această atitudine este în descreştere;

b) pe de altă parte s-a manifestat o atitudine de exagerare a funcţiilor şi posibilităţilor evaluării de a creşte gradul sau de obiectivitate, dublată de o mişcare de creare chiar a unei **ştiinţe a măsurării** în câmpul ştiinţelor educaţiei.

Preocuparea dominantă a reprezentanţilor acestei mişcări era aceea de a creşte gradul de obiectivitate al evaluărilor de orice fel. În această mişcare este reprezentativă **teoria generalizabilităţii în evaluare,** lansată şi dezvoltată de autori binecunoscuţi prin contribuţiile lor semnificative la teoretizarea evaluării formative: J. Cardinet, Tourneur, L. Allal – 1976, Scallon – 1981.

4. **Etapa trecerii de la evaluarea înţeleasă ca măsurare la evaluarea concepută ca activitate evaluativă.** Cogniţia şi metacogniţia sunt cuvintele cheie în caracterizarea activităţii evaluative la ora actuală. Caracteristicile evaluării şcolare în această etapă derivă din introducerea în câmpul educaţional a cuceririlor din domeniul psihologiei cognitive pe de o parte, iar pe de altă parte sunt marcate de co-responsabilizarea celui care învaţă - elevul.

În prezent se manifestă o mişcare de lărgire a câmpului de abordare a docimologiei. Este evident faptul că s-a depăşit faza de asimilare sau de punere a semnului egalităţii între măsurare şi evaluare.

1.3. Concepţii succesive în evoluţia noţiunii de " evaluare"

Ideile majore care au marcat evoluţia paradigmei docimologice pot fi integrate în următoarele concepţii care s-au succedat în timp astfel (Ch. Hadji, op. Cit):

1. **evaluarea „comparativă";** funcţia principală a evaluării era, potrivit acestei concepţii, de a compara elevii şi de a-i clasifica, raportându-i pe unii la alţii, acordându-le diplomă sau alte distincţii după nivelul lor de reuşită;
2. **evaluarea „prin obiective"** sau evaluarea **„criterială**"; evaluarea are ca rol principal furnizarea de informaţii funcţionale, permiţând elevilor să se situeze în raport cu atingerea obiectivelor comune pentru toţi elevii – (standarde unitare) şi oferind soluţii de ameliorare;
3. **evaluarea „corectivă".** Aceasta accepţiune a evaluării propune o nouă paradigmă, nu numai „decizională" ci şi „informaţională". Ea are ca scop să ofere elevului informaţii suplimentare în funcţie de dificultăţile constatate pentru a-i facilita învăţarea;
4. **evaluarea „conştientizată**"; aceasta concepţie este în dezvoltare şi are la bază evoluţiile recente din domeniul psihologiei cognitive şi pedagogiei privind integrarea evaluării în procesul de învăţare. Ea pendulează între **cogniţie,** ca ansamblu al proceselor prin intermediul cărora elevul achiziţionează şi utilizează cunoaşterea şi **metacogniţie,** ca proces de „cunoaştere despre propria cunoaştere". Evaluarea conştientizată este o nouă megaconcepţie. Se asociază cu **„ evaluarea formatoare",** care corespunde unui demers dominant pedagogic ce favorizează participarea activă şi autonomia elevului, furnizându-i repere explicite, în scopul de a-si asuma propria transformare, devenire, conştient de propriile dificultăţi şi lacune. Această nouă şi ultimă accepţiune a evaluării trebuie însoţită de o creştere a practicilor de reglare

si ameliorare dar şi de o modificare fundamentală de mentalitate.

1.4. Dinamica definiţiilor evaluării şcolare

În evoluţia conceptului de evaluare identificăm **trei categorii de definiţii** (Ch. Hadji, op. cit., pag. 30; Stefflebeam, 1980, pag. 17; C. Cucoş, op. cit., pag. 365):

1. **Definiţiile „vechi”;** acestea puneau semnul egalităţii între evaluare şi măsurare (Evaluare = măsurare; E = M);
2. **Definiţiile care interpretează evaluarea prin raportare la obiectivele educaţionale operaţionalizate** (Evaluare= congruenţa rezultatelor elevilor cu obiectivele educaţionale operaţionalizate);
3. **Definiţiile “moderne”;** evaluarea este concepută ca emitere de judecăţi de valoare despre procesul si produsul învăţării pe baza criteriilor calitative (Evaluare = emitere de judecăţi de valoare).

Semnificaţiile celor trei categorii de definiţii:

1. **Definiţiile „vechi”** puneau semnul egalităţii între operaţia de măsurare a rezultatelor şcolare ale elevilor şi evaluare. Potrivit definiţiilor din această categorie , a evalua este identic cu a măsura. Istoriceşte, din această perspectivă, dezvoltarea evaluării este într-o strânsă interdependenţă cu dezvoltarea măsurării (Guy Berger, citat de Ch. Hadji), stimulată în bună măsură şi de preocupările şi rezultatele din domeniul psihologiei.

Avantaje ale definirii evaluării ca măsurare :

- această perioadă a stimulat mişcarea pedagogică de dezvoltare a măsurării ştiinţifice;
- atrage atenţia asupra interesului pe care pot să-l prezinte datele/informaţiile tratate matematic;
- se sprijină pe o măsurare precisă;
- rezultatele au grad mai ridicat de obiectivitate şi fidelitate etc.

Dezavantaje:

- lasă în afara evaluării tot ceea ce nu este direct sau esenţialmente măsurabil;
- identitatea dintre măsurare şi evaluare implică o centrare strict instrumentală (pe testele standardizate);
- construcţia de teste standardizate este dificilă şi costisitoare;
- rămân în afara preocupărilor de evaluare aspecte importante care nu se supun măsurării etc.

2. **Cea de-a II-a categorie** de definiţii promovează ideea potrivit căreia prin evaluare trebuie să se determine congruenţa performanţelor în învăţare ale elevilor cu obiectivele operaţionale prestabilite. Această interpretare a evaluării derivă din concepţia lui Ralf W. Tyler.Vizează în esenţă răspunsuri la întrebările: schimbările vizate prin obiectivele educaţionale au fost produse într-adevăr? Daca da, la ce nivel?

Avantaje ale interpretării evaluării din perspectiva obiectivelor operaţionale:

- Atrage atenţia asupra necesităţii de a stabili un referenţial la care să se raporteze rezultatele obţinute de elevi;
- Ne permite să ne interesăm, în procesul evaluativ, atât de produse (performanţe) dar şi de modul în care s-a ajuns la acele rezultate;
- Se referă la o acţiune integrată procesului de învăţământ, în măsura în care obiectivele operaţionale se realizează pe parcursul şi la sfârşitul lecţiei;
- Odată stabilite obiectivele şi criteriile, acestea pot furniza informaţii importante asupra produselor/ rezultatelor învăţării elevului;
- Asigură retroacţiune imediată;
- Furnizează informaţii despre activitatea de învăţare a elevului dar şi despre programul de instruire în care acesta este implicat etc.

Dezavantaje:

- Evaluarea se centrează pe obiective înguste, adesea exprimând comportamente doar din domeniul cognitiv şi motor, observabile şi măsurabile;
- Se acordă prea mare importanţă rezultatelor finale, în defavoarea proceselor;
- Comportamentul elevilor reprezintă elementul ultim de judecată;
- Evaluarea se dovedeşte mai mult o acţiune secvenţială;
- Centrarea excesivă pe obiective care exprimă comportamente observabile şi măsurabile poate conduce la amplificarea preocupărilor tehniciste; evaluatorul riscă să îndeplinească mai mult un rol tehnic, provocat de operaţionalizarea obiectivelor etc.

3 Definiţiile „ moderne” , dezvoltate în ultimul deceniu si jumătate, promovează ideea potrivit căreia evaluarea este sinonimă cu formularea de judecăţi de valoare despre **procesul si produsul învăţării** elevilor pe baza unui **referenţial calitativ**. Definiţiile din această categorie pot fi redate simbolic astfel: E = JP, unde E = evaluare; J = Judecată; P = profesională.

Rezultă că evaluarea, din această perspectivă, este o judecată profesională, adică o operaţie de expert (judecată expertă) (P. Lisievici, C. Cucoş).

Avantaje ale definiţiilor din această categorie:

- permit o lărgire a variabilelor ce pot şi trebuie să fie evaluate;
- sunt permisive la experienţe şi expertize;
- nu conduc la pierderi de timp în analiza datelor etc.

Dezavantaje:

- încurajează rutina cadrelor didactice de a formula judecăţi de valoare globalizatoare, holistice, sintetice;
- li se pot contesta fidelitatea şi obiectivitatea;
- datele şi criteriile sunt ambigue;
- generalizările pripite implică unele riscuri etc.

Concluzii si aprecieri

- Astăzi predomină cea de-a treia accepţiune a evaluării, interpretată ca activitate de emitere a unor judecăţi de valoare despre procesualitatea învăţării dar şi despre finalitatea acesteia. Pe acest fond însă, grija şi preocuparea de a asigura o mai mare obiectivitate, de a oferi repere de analiză şi comparare în baza cărora să se emită judecăţi privind valoarea rezultatelor şcolare ale elevilor ne conduc la concluzia că în prezent sunt predominante definiţiile din categoria a III-a. Acestea includ elemente specifice celei de-a II-a etape, în care evaluarea însemna congruenţă cu obiectivele educaţionale operaţionalizate.
- Cele trei concepţii nu au o delimitare exactă în timp; ele s-au suprapus şi se suprapun încă parţial, regăsind în fiecare din acestea elemente ale celorlalte; mereu însă a predominat una dintre ele;
- Atât în rândul teoreticienilor cat şi al practicienilor sunt susţinători fervenţi ai uneia sau alteia dintre acestea dar şi nedecişi (P. Lisievici, op. Cit).
- Indiferent de opţiunea pentru una sau alta din cele trei concepţii enunţate mai sus, desprindem următoarele idei importante:
    - prin evaluare se obţin informaţii utile care permit judecăţi de valoare şi determină decizii de optimizare a învăţării;
    - dacă definim judecata ca act care permite luarea unei decizii, se poate afirma că „a judeca procesul si produsul învăţării ” este conceptul care se află astăzi în centrul definiţiei evaluării.

1.5. Consens şi divergenţe în definirea evaluării şcolare

Definiţiile relativ recente propuse de specialişti de prestigiu în ştiinţele educaţiei sunt foarte diverse. Ele au însă multe note comune, care ne conduc, dincolo de diferenţierile mai mult sau mai puţin esenţiale, spre ideea unui consens, fie el si fragil, privind:

- trecerea accentuată de la evaluarea estimativă bazată pe cantitate, predominant sumativă, la evaluarea apreciativă, bazată pe calitate, cu puternice accente formative;
- deplasarea accentului de la înţelegerea evaluării ca examinare si control la „evaluarea şcolară concepută din ce în ce mai mult ca parte integrantă a procesului de învăţare şi jalon al acesteia" (Yvan Abernot, Les méthodes d'évaluation scolaire, Nouvelle edition, DUNOD, Paris, 1996, pag. 5).

Aceste evoluţii sunt specifice îndeosebi abordărilor din ultimele două decenii, dar regăsim asemenea semne/semnale încă din deceniul 8 (opt) al secolului trecut; ele au însoţit în mare parte evoluţiile conceptului de „ evaluare formativă", fiind asociate deopotrivă cu achiziţiile psihologiei cognitive.

Definiţii semnificative

1. Din spaţiul european si internaţional

„Evaluarea constă în măsurarea şi aprecierea cu ajutorul criteriilor, a atingerii obiectivelor sau a gradului de apropiere sau de proximitate a unui produs al elevului în raport cu o normă". (Yvan Abernot, op. cit.,pag. 5).

Sau : „În domeniul şcolar, termenul de evaluare are sensul de atribuire a unei note sau a unui calificativ unei prestaţii a elevului" (Yvan Abernot, op. cit.,pag. 5).

„A evalua înseamnă a examina gradul de corespondenţă între un ansamblu de informaţii privind învăţarea de către elev şi un ansamblu de criterii adecvate obiectivului fixat, în vederea luării unei decizii." De Ketele ,1982)

„Într-o accepţiune mai largă, termenul de evaluare desemnează actul prin care, apropos de un eveniment, un individ sau un obiect, se emite o judecată având ca referinţă unul sau mai multe criterii". Noizet (1978).

Mergând pe aceeaşi linie a pluralităţii, a multitudinii de definiţii care coexistă astăzi, Charles Hadji (pag. 21) afirmă: „ A evalua poate să însemne:

a verifica, a judeca, a estima, a situa, a reprezenta, a determina, a da un verdict etc.”

2. In pedagogia românească

In pedagogia românească întâlnim de asemenea o diversitate de definiţii descriptive ale evaluării. Selectăm câteva dintre acestea.

Ion T Radu , cel mai autorizat specialist in domeniu, consideră că „ acţiunea de evaluare face parte din ansamblul teoriei educaţiei sau mai exact teoria evaluării- ca sistem de concepţii, principii şi tehnici referitoare la măsurarea si aprecierea rezultatelor şcolare şi a procesului didactic” Didactica, EDP, 1995).

Ioan Cerghit: ” A evalua inseamnă a enunţa o judecată de valoare, după criterii precis stabilite, cu privire la o entitate determinată, in scopul adoptării unei decizii referitoare la ameliorarea sau viitorul acestei entităţi”(Ioan Cerghit, Sisteme de instruire alternative si complementare, Editura Polirom, Iaşi, 2008).

Ioan Bontaş: ” Evaluarea cunoştinţelor este actul didactic complex, integrat intregului proces de invăţământ, şi care asigură evidenţierea atăt a cantităţii cunoştinţelor dobândite căt si a calităţii lor, care priveşte valoarea(nivelul, performanţele si eficienţa) acestora la un moment dat- in mod curent, periodic si final, oferind soluţii de perfecţionare a actului de predare-învăţare (Ioan Bontaş, Tratat de Pedagogie, Editura ALL, 2001).

Constantin Cucoş: ” Evaluarea şcolară este procesul prin care se delimitează , se obţin si se furnizează informaţii utile, permiţând luarea unor decizii ulterioare” (Constantin Cucoş, Teoria şi metodologia evaluării, Editura Polirom, Iaşi, 2008).

Ioan Jinga: “ Evaluarea este un proces complex de comparare a rezultatelor activităţii instructiv educative cu obiectivele planificate (evaluarea calităţii), cu resursele utilizate (evaluarea eficienţei) sau cu rezultatele anterioare(evaluarea progresului)(Ioan Jinga si Elena Istrate, Manual de Pedagogie, Editura ALL, Bucuresti, 1998).

Steliana Toma: “ Evaluarea este un proces de măsurare si apreciere a valorii sistemului de educaţie si invăţământ sau a unei părţi a acestuia, a

eficienţei resurselor, condiţiilor şi strategiilor folosite prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, in vederea luării unor decizii de imbunătăţire şi perfecţionare."(Steliana Toma, Profesorul- factor de decizie, Editura Tehnica , 1994).

In ceea ce ne priveşte, acordăm evaluării şcolare următoarea accepţiune: " Evaluarea este activitatea prin care se emit judecăţi de valoare despre procesul si produsul învăţării elevului pe baza unor criterii caltative prestabilite, in vederea luării unor decizii in funcţie de semnificaţia acordată demersului evaluativ: de reglare/ ameliorare, de selecţie, de certificare etc".

Din analiza diversităţii definiţiilor concordante stadiului actual al evoluţiei evaluării şcolare se detaşează două concepte fundamentale intim asociate procesului evaluativ:

- **Noţiunea de obiectiv** în funcţie de care trebuie să situăm rezultatele elevilor;
- **Noţiunea de criteriu de apreciere**, adecvate obiectivului fixat.

Sesizăm de asemenea faptul ca activităţile integrate în procesul de evaluare sunt desemnate de o pluralitate de verbe. Astfel, **a evalua înseamnă**, din perspectiva definiţiilor recente:

a. **A verifica** ceea ce a fost învăţat, înţeles, reţinut; a verifica achiziţiile în cadrul unei progresii;
b. **A judeca** activitatea elevului sau efortul acestuia în funcţie de anumite recomandări; a judeca nivelul de pregătire al unui elev în raport cu anumite norme prestabilite;
c. **A estima** nivelul competenţei unui elev;
d. **A situa** elevul în raport cu posibilităţile sale sau în raport cu ceilalţi; a situa produsul unui elev în raport cu nivelul general;
e. **A reprezenta** printr-un număr (notă) sau calificativ gradul reuşitei unei producţii şcolare a elevului în funcţie de diverse criterii;
f. **A pronunţa un verdict** asupra cunoştinţelor sau abilităţilor pe care le are un elev;

g. **A fixa/ stabili** valoarea unei prestaţii a elevului etc.

2. Modernizarea evaluării şcolare

2.1. Teoria evaluării - în căutarea unui model unitar

Teoria şi practica pedagogică propun astăzi o multitudine de abordări ale evaluării şcolare, a căror analiză scoate în evidenţă transformări importante ale conceperii şi punerii în aplicare a acestui demers. Comentând şi caracterizând dezbaterile asupra evoluţiilor evaluării, unul din marii specialişti în domeniu, Jacques Ardoino, spune că la ora actuală nu poate fi vorba de o convergenţă a opiniilor referitoare la acest concept, la problematica şi la evoluţia sa. Este vorba, mai degrabă, spune Ardoino, „de un ecumenism al divergenţelor favorabil alimentării şi stimulării dezbaterii, totdeauna necesare, decât de un ecumenism al convergenţelor" (Jacques Ardoino, Conclusion. De la méthodologie á l'épistemologie, în lucrarea L'activité évaluative réinterogée. Regards scolaires et socioprofessionnels, coord. Gerard Figari et Mohamed Achouche, pag. 227).

Încercând să sintetizeze căutările şi abordările în domeniul evaluativ, Charles Hadji, specialist în domeniu, afirmă că „evaluarea astăzi este fundamental multidimensională. Dificultatea evaluării o reprezintă absenţa unităţii unui mod de a o aborda" (Charles Hadji, L'évaluation des actions éducatives, PUF, Paris, 1992, pag. 21).

Făcând o incursiune în problematica evaluării la ora actuală, Jean Vogler concluzionează destul de tranşant: universul acesteia nu este nici coerent, nici omogen, nici consensual. „Nu este omogen şi coerent din cauza diverselor curente care îl traversează. Astăzi coexistă două sisteme de evaluare. Primul este **tradiţional**, secular şi deci puternic ancorat în mentalitatea actorilor săi. Pe lângă acesta, şi oarecum împotriva lui, s-a dezvoltat, spre finalul anilor '60, o altfel de evaluare, pe care am putea s-o numim drept **modernă**" (Jean Vogler, Evaluarea în învăţământul preuniversitar, Editura Polirom, Iaşi, 2000).

2.2. Integrarea evaluării în structura activitaţii didactice

Evaluarea a devenit în ultimii ani, şi va deveni din ce în ce mai mult, una din problemele majore în educaţie şi învăţământ. Multiplele schimbări de concepţii sociale, politice, economice etc. determină transformări şi în planul evaluării. De asemenea, evoluţiile din ultimele decenii din domeniul ştiinţelor socio-umane, îndeosebi din psihologie, au provocat modificări ale evaluării în spaţiul şcolar. O sinteză a evoluţiilor privind maniera de a concepe, a conceptualiza şi a utiliza activitatea evaluativă după anii ’90 este pe cât de dificil pe atât de necesar. În centrul multor dezbateri care vizează educaţia astăzi se află **evaluarea.** Din păcate, însă, se constată o discrepanţă între bogăţia discursului teoretic şi sărăcia practicilor evaluative.

Astăzi se discută din ce în ce mai mult despre necesitatea unei “culturi evaluative” care trebuie formată şi promovată în rândul celor care se ocupă de formarea tinerelor generaţii. În aceste dezbateri este unanim acceptată ideea potrivit căreia sunt necesare transformări fundamentale în primul rând în mentalitatea celor care se ocupă de instrucţie şi educaţie prin instituţiile şcolare.

În plus, teoriile actuale cu privire la educaţie promovează cu insistenţă ideea potrivit căreia evaluarea modernă trebuie să facă parte integrantă din procesul de învăţare, sa fie intim asociată acestuia. Această abordare a condus la distanţarea evaluării de tradiţionala „verificare” a cunoştinţelor şi chiar de tradiţionala apreciere şcolară. Profesorul Ioan Cerghit justifică astfel acest proces de distanţare şi de progres: „Evoluţia sistemului de evaluare a urmat şi urmează cursul schimbărilor de concepţie şi de metodologie care au loc (actualmente) la nivelul întregului sistem de învăţământ”. (Ioan Cerghit, Sisteme alternative si complementare de instruire, Editura Aramis, 2002, pag. 292).

Din perspectiva abordării curriculare si sistemice a procesului de învatamant, este unanim acceptată ideea potrivit căreia **evaluarea face parte integrantă dintr-un tot** , nu trebuie tratată izolat, ci in stransă corelaţie cu celelalte activităţi prin care se realizează procesul de învăţământ, cu predarea şi învăţarea. Pe de altă parte , metodele, tehnicile si instrumentele de evaluare nu pot fi disociate de celelalte variabile ale evaluării: obiectul evaluării (ce se

evaluează), criteriile/obiectivele educaţionale, strategiile evaluative etc. **Toate acestea sunt ca elementele unui puzzle**: **pentru a-i înţelege sensul, trebuie să-i ordonezi părţile!**

Mergând pe aceleaşi coordonate ale analizei modernizării evaluării în etapa actuală, Constantin Cucoş insistă de asemenea asupra distanţării şi deosebirii fundamentale a acestui proces de controlul clasic al cunoştinţelor sau de măsurarea tradiţională, cu veleităţi de obiectivitate şi conceperea ei ca pe o cale de perfecţionare, ce presupune o strategie globală a formării. „În accepţiune modernă, evaluarea nu (mai - n.n.) trebuie înţeleasă ca o etapă supraadăugată sau suprapusă procesului de învăţare, ci constituie un act integrat activităţii pedagogice. (C. Cucoş, 2002, Pedagogie, Editura Polirom, Iaşi).

2.3 .Schimbare de paradigmă: de la „evaluare" la „activitate evaluativă"

2.3.1. Evaluarea între cogniţie şi metacogniţie

Abordările recente ale evaluării şcolare se înscriu pe următoarele două coordonate esenţiale:

- Triumful cognitivismului asupra behaviorismului;
- Co-responsabilizarea în evaluare a celui care învaţă, deci a elevului;

Evoluţiile din ultimele două decenii în materie de activitate evaluativă şi preocupările dominante în domeniul evaluării şcolare au fost marcate de următoarele idei :

- **Perspectiva cognitivă** care pune în centrul atenţiei procesele cognitive ale celui care învaţă (cogniţia);
- **Perspectiva metacognitivă** definită sintetic cu formula „cunoaştere a elevului despre propria cunoaştere".

  Introducerea perspectivei metacognitive în procesul evaluativ solicită elevului să conştientizeze ceea ce învaţă şi cum învaţă (propria **cogniţie**) şi să introducă mecanisme de autocontrol şi

autoreglare. Autoreglarea devine din ce în ce mai mult o componentă a metacogniţiei (Jean Cardinet , D. Laveault).

Aceste două **megatendinţe,** care sunt într-o strânsă interdependenţă, dezvoltă alte câteva **consecinţe** importante care derivă din pendularea evaluării între cogniţie şi metacogniţie:

- **Perspectiva autoevaluării, a coresponsabilizării elevului** în procesul de învăţare, în principal prin deplasarea accentului de la **evaluarea formativă** la **evaluarea formatoare.** Am putea vorbi de consacrarea rolului din ce în ce mai mare al elevului în evaluare;
- **Perspectiva de comunicare** evaluator-evaluat. Evaluarea presupune mai multe forme de comunicare între parteneri. În acest demers se regăseşte pe toate palierele şi sub mai multe forme. Caracteristica esenţială este **transparenţa,** cu scopul de a permite elevului să fie conştient de evoluţia sa, precum şi de aşteptările formulate în continuare. Comunicarea trebuie să reprezinte o preocupare şi o realitate atât în evaluarea formativă dar şi în evaluarea iniţială şi sumativă. Comunicarea obiectivelor dezirabile şi a aşteptărilor este obligatorie. (M. Manolescu, Evaluarea şcolară - un contract pedagogic, Bucureşti, 2002, pag. 194- 195).
- **Perspectiva de negociere profesor - elev.** Un aspect special pe care îl îmbracă comunicarea profesor–elev este negocierea. Pedagogia actuală insistă pe necesitatea devenirii/ transformării evaluării într-un **contract pedagogic** între toţi partenerii educaţionali. Practic ar trebui **să se negocieze** metodele de evaluare, criteriile, conţinuturile de evaluat etc. Negocierea ar trebui să conducă la acceptarea de comun acord a condiţiilor şi particularităţilor demersului evaluativ, la stabilirea unui contract, a unei înţelegeri asupra căreia partenerii au căzut de acord şi care devine obligatorie în continuare (idem).

2.3.2. De la evaluare la activitate evaluativă Sau Învăţarea asistată de evaluare

Schimbările de optică privind abordarea teoretică şi practică a evaluării sunt atât de puternice încât se propune, în comunitatea ştiinţifică, o **schimbare de paradigmă**, o acceptare a unor idei şi principii, pentru a oferi o explicaţie globală, exhaustivă asupra problematicii evaluării (Romiţă Iucu, Instruirea şcolară, Polirom, Iasi, 2003). Dintr-o asemenea perspectivă, este promovată cu insistenţă cerinţa de înlocuire a conceptului de **„evaluare"** cu cel de **„activitate evaluativă".**

O caracteristică a ultimelor lucrări de referinţă în domeniu este aceea că abordează **evaluarea în termeni de procese. În locul termenului consacrat de "evaluare", acestea promovează sintagma " activitate evaluativă"** , indicând faptul că evoluţiile evidente, care traversează practicile, problematicile şi metodele se concretizează în surprinderea+ identificarea+ explicarea a ceea ce se petrece în actul de evaluare , atât în ceea ce îl priveşte pe evaluat cât şi pe evaluator. Altfel spus, interesul pentru " **evaluarea în acţiune**, în desfăşurare" a fost şi este împărtăşit de comunitatea ştiinţifică şi academică (Ardoino şi Berger "D'une evaluation en mietter a une evaluation en actes", 1989 apud Gerard Figari, în Introducere la volumul „L'activité évaluative reinterogée").

Dezbaterile pe această temă pun în evidenţă un proces de îmbogăţire a evaluării, dar mai ales reflectă tendinţa de a depăşi înţelegerea acesteia ca instrument de măsură şi control, abordarea din perspectiva unui demers plurireferenţial, integrat, comprehensiv, centrat pe învăţare, pe procesele cognitive ale elevului, pe reglarea şi pe autoreglarea cunoaşterii. "Îmbogăţirea evaluării se manifestă prin trecerea de la **metodologie** (obiectiv tradiţional al acesteia) la **epistemologie** (teorie a cunoaşterii ştiinţifice)" (Jacques Ardoino, op. cit.).

La ora actuală, dar mai ales în perspectivă, evaluarea interesează cercetătorii, specialiştii, din ce în ce mai puţin din perspectiva măsurărilor şi a rezultatelor brute şi din ce în ce mai mult din punctul de vedere al procesualităţii sale, al funcţionării şi al rolurilor pe care le joacă diferiţi actori.

Din perspectiva acestor idei, evaluarea şcolară trebuie să devină dinamică, centrată pe procesele mentale ale elevului, să favorizeze

autoreglarea, autoreflecţia, să substituie concepţia tradiţională, bazată pe control, examinare, sancţiune. In acest fel se poate ajunge la dezideratul exprimat explicit de specialişti, şi anume la "**învăţarea asistată de evaluare".**

2.4. Evaluarea tradiţională – evaluarea modernă; analiză critic- constructivă

Aşezarea în oglindă a evaluării tradiţionale şi a evaluării moderne este o sarcină dificilă dar necesară. Dincolo de diferenţierile constatate şi evidente, trebuie să remarcăm continuitatea, trecerea firească de la tradiţional la modern, ceea ce reprezintă de altfel o caracteristică a transformărilor produse şi în alte domenii ale educaţiei. În poziţionarea faţă în faţă a evaluării tradiţionale şi a evaluării moderne am beneficiat de concluziile pertinente ale forurilor de specialitate şi ale cercetătorilor în domeniu.

Caracteristicile conceptului actual de evaluare au fost sintetizate astfel de literatura de specialitate de referinţă :

- Evaluarea şcolară nu este decât un mijloc în slujba progresului elevului, nu un scop în sine.
- Evaluarea trebuie să fie în slujba procesului educativ şi integrată acestuia.
- Evaluarea trebuie să aprecieze înainte de toate drumul parcurs de elev: a făcut progrese sau nu?
- Evaluarea trebuie să stimuleze activitatea elevului şi să faciliteze progresul său.
- Pentru a fi corect, profesorul trebuie să fie neutru şi obiectiv pe cât posibil.
- A evalua un elev înseamnă a-i transmite informaţii utile.
- Evaluarea trebuie să-l ajute pe elev.
- Evaluarea trebuie să se facă în folosul copilului; ea trebuie să-l ajute să-şi construiască viitorul.

- Evaluarea trebuie să se adreseze unei fiinţe în devenire, în creştere, care n-a încheiat procesul de dezvoltare.

(Yvan Abernot, Les methodes d'evaluation scolaire, Dunod, Paris, 1996)

Abordarea binomului „evaluare tradiţională – evaluare modernă" dintr-o perspectivă critic-constructivă ne obligă să facem precizarea că acestea nu sunt net separate nici în timp şi nici în spaţiu. Ele coexistă în spaţiul şcolar. Realitatea şcolară actuală din multe sisteme de învăţământ, inclusiv din cel românesc, demonstrează opţiunea evidentă, îndeosebi la nivelul discursului teoretic, pentru o evaluare modernă, centrată pe competenţe, pe procesele cognitive ale elevului dar şi pe alte componente ale personalităţii. Putem vorbi de triumful ideii de „evaluare modernă" doar în ultimele doua decenii. Practica şcolară însăşi promovează evaluarea centrată pe procesul învăţării, pe cogniţie şi metacogniţie. Vom sintetiza in continuare, comparativ, câteva note caracteristice ale evaluării tradiţionale si ale evaluării moderne.

Evaluarea tradiţională

- expresiile cele mai frecvente folosite pentru denumirea activităţii de evaluare sunt: examinare, verificare, ascultare, control, chiar dacă această activitate se desfăşoară într-un context cotidian, şi nu la finalul unui program de instruire;
- aprecierea şcolară sau verificarea se constituie ca moment separat de activitatea de predare-învăţare;
- acţionează cu precădere periodic, realizând, de regulă, o evaluare sumativă;
- este sinonimă cu aprecierea clasică, cu notaţia sau corecţia, cu controlul continuu al învăţării şcolare;
- se finalizează cu clasificarea (clasamentul elevilor) (evaluare comparativă);
- nota sau calificativul sancţionează învăţarea de către elev;
- selectează şi exclude anumite domenii ale învăţării mai greu de evaluat: atitudini, comportamente, trăsături de personalitate etc;
- este centrată pe cunoştinţe;

- notarea este un scop în sine, un mijloc de clasificare sau de certificare;
- este sinonimă cu noţiunea de control al cunoştinţelor;
- evaluatorul constată, compară şi judecă; este centrată deci pe elev şi apreciază conformitatea cunoştinţelor predate (lecţia învăţată) cu o scară de valori care este lăsată la aprecierea profesorului şi care rămâne în mare parte implicită, nu se comunică elevilor (Vogler, op. cit., pag. 158);
- incriminează doar elevul nu şi criteriile de apreciere deşi de multe ori criteriile sunt insuficient definite sau confuze etc.

Evaluarea modernă

- este asociată grijii faţă de măsurarea şi aprecierea rezultatelor;
- nu este un scop în sine, un simplu control, ci se realizează în vederea adoptării unor decizii şi măsuri ameliorative;
- pune accent pe problemele de valoare şi pe emiterea judecăţii de valoare;
- acordă preponderenţă funcţiei educative a evaluării;
- încearcă să devină o interogaţie globală, preocupată de promovarea aspectului uman în general;
- acoperă atât domeniile cognitive cât şi pe cele afective şi psihomotorii ale învăţării şcolare;
- se ocupă atât de rezultatele şcolare cât şi de procesele de predare şi învăţare pe care le implică;
- se constituie parte integrantă a procesului didactic, nu mai este privită din exteriorul acestuia;
- dezvoltă tot timpul o funcţie de feed-back pentru elev;
- tinde să informeze şi personalul didactic asupra punctelor tari şi punctelor slabe ale eforturilor depuse, asupra eficienţei activităţii didactice;
- îşi asumă un rol activ, de transformare continuă a proceselor de predare şi de învăţare, de intervenţie formativă;

- devine un proces continuu şi integrat organic procesului de instruire;
- evaluarea devine un mijloc de comunicare de informaţii asupra stadiului învăţării, în vederea ameliorării sau reorganizării acesteia.
- evaluează elevii în raport cu o normă, cu criterii dinainte formulate (vezi „Descriptorii de performanţă pentru învăţământul primar");
- aceste criterii sunt cunoscute şi de evaluator şi de evaluat;
- solicită o diversificare a tehnicilor de evaluare, a metodelor şi creşterea gradului de adecvare a acestora la situaţii didactice concrete;
- vizează deschiderea evaluării spre mai multe perspective ale spaţiului şcolar (competenţe relaţionale, comunicare profesor-elev; disponibilităţi de integrare socială);
- centrează evaluarea pe rezultatele pozitive, fără a sancţiona în permanenţă pe cele negative;
- elevul devine partener cu drepturi egale, într-o relaţie educaţională care are la bază „un contract pedagogic" etc.
- oferă transparenţă şi rigoare metodologică;
- caută să aprecieze şi eficacitatea ansamblului de procese care trebuie să conducă la învăţare etc.

2.5. „Cultura evaluării" versus „cultura controlului/examinării"

În înţelesul modern al cuvântului, evaluarea a fost separată de noţiunile de examinare, orientare, selecţie. Misiunea şcolii este revalorizată din perspectiva unei noi culturi a evaluării, căreia i se dă o puternică **orientare socială**. După introducerea ideii de **remediere ,** ameliorare **a procesului de predare-învăţare ca efect al evaluării,** acesteia i se dă alt sens decât cel tradiţional, de constatare sau de control, precum şi o orientare socială care solicită reconsiderarea, revalorizarea misiunii şcolii.

În prezent, reprezentările sociale şi individuale despre evaluare sunt structurate pe două axe polare:

- polul pozitiv, organizat în jurul noţiunilor de progres în învăţare, reglare, adaptare, retroacţiune, raţionalizare etc.
- polul negativ, organizat în jurul noţiunii de sancţionare, control, selecţie, represiune.

Teoreticieni şi practicieni de marcă fac eforturi pentru a minimiza cel de-al doilea tip de funcţionare şi de a maximiza pe primul, de a face din evaluare o nouă practică în raport cu aspiraţiile, aşteptările, limitele şi posibilităţile elevului. La baza acestor preocupări se află adevărul potrivit căruia şcoala, şi în mod particular procedurile pe care le presupune evaluarea, constituie încă modul cel mai important al construcţiei, al devenirii, al "fabricării" istoriei fiecăruia dintre noi.

Specialişti de prestigiu în domeniu (A. De Perretti, Charles Hadji, De Ketele, Y. Abernot etc.) scot cu pregnanţă în evidenţă necesitatea promovării unei noi mentalităţi privind evaluarea şcolară în context cotidian (şi nu numai). Lucrările de specialitate abundă în referiri la cerinţa de a înlocui mentalitatea clasică a profesorului ca examinator, care la oră trebuie „să asculte", cu o mentalitate a cadrului didactic cu rol de dirijare a învăţării, de asigurare a feed-back-ului, de comunicare. Calitatea cea mai importantă, de bază a unui evaluator în condiţiile învăţământului modern este înţelegerea exigentelor si limitelor „statutului său funcţional" .

Aceasta înseamnă a înlocui cultura tradiţională a controlului, a examinării, a verificării cu o cultură modernă, a evaluării, ce exprima, in esenţă, semnificaţia tranziţiei de la docimologia clasica la teoria moderna a evaluării şcolare.

În contextul evaluării moderne, evaluatorul trebuie să respecte câteva **reguli** simple, dar foarte importante. Iată câteva:

- să fie capabil „să citească" şi „să interpreteze" mesajul educaţional, care are multiple semnificaţii;
- să precizeze întotdeauna intenţia dominantă a activităţilor evaluative pe care le realizează;

- să plaseze evaluarea în serviciul unei mai bune gestionări a activităţii instructiv-educative;
- să-şi pună de fiecare dată întrebarea: care este utilitatea activităţii de evaluare pe care o realizează?
- să se întrebe de fiecare dată care sunt capcanele specifice care îl pândesc şi pe care trebuie să le evite?
- să tindă spre semnificaţia şi economia mijloacelor de evaluare folosite;
- să evite redundanţa etc.(Charles Hadji, op.cit, pag...)

2.6. Modernizarea evaluării şcolare; tendinţe

- S-a îmbogăţit cantitativ si s-a dezvoltat calitativ **cadrul conceptual** din domeniul evaluativ; în vocabularul cotidian cu privire la evaluare se întâlnesc frecvent o multitudine de termeni noi, în timp ce alte concepte folosite tradiţional si-au îmbogăţit semnificaţia, în consens cu schimbările din planul teoriei şi practicii educaţionale.
- În prezent caracteristica esenţială a evaluării o reprezintă abordarea acesteia în **termeni de procese** şi nu de proceduri de măsurare a rezultatelor învăţării. Termenul clasic de "evaluare", care ne conduce în mod spontan şi obligatoriu cu gândul la "control", "verificare", "examinare", ascultare trebuie înlocuit, nu atât la nivel terminologic, cât mai ales ca mod de concepere, prin sintagma **"activitate evaluativă".** Activitatea, prin sine însăşi, presupune desfăşurare, procesualitate, reglare, autoreglare etc. Din perspectiva modernă, **"a evalua"** înseamnă a desfăşura o activitate care însoţeşte pas cu pas procesul de predare-învăţare.
- Deplasarea evaluării spre procesele mentale ale celui care învaţă (elevul) s-a datorat influenţelor **psihologiei cognitive** care, odată cu triumful tezelor piagetiene, a determinat ruptura cu behaviorismul. Schimbarea obiectului evaluării de la produs spre proces nu s-a petrecut automat, ci după multe căutări şi ezitări. Evaluarea a continuat şi

continuă în bună măsură să se ocupe şi astăzi de aspectele sumative, urmăreşte, din păcate, să clasifice elevii, se certifice, în loc să se străduiască să identifice cauzele dificultăţilor întâmpinate de elevi în învăţare, să regleze procesul.

- Conceptul care a generat schimbarea fundamentală de optică asupra evaluării a fost cel de **"evaluare formativă",** promovat la sfârşitul anilor '60 în secolul trecut. Acesta a modificat întreaga pedagogie. Introducerea acestui nou concept a reprezentat atenţionarea pedagogilor asupra faptului că obiectul lor de studiu în domeniul evaluativ, în consens cu ideile psihologiei cognitive, trebuie să-l reprezinte cu prioritate procesele de învăţare ale elevilor şi nu (numai) comportamentele manifestate de aceştia ca rezultat al învăţării.
- O idee de bază este **coresponsabilizarea** celui care învaţă (elevul). Aceasta presupune dezvoltarea capacităţii de autoreflecţie asupra propriei învăţări, adică intrarea în funcţiune a **mecanismelor metacognitive**: **"cunoaştere despre autocunoaştere".**
- **Centrarea învăţământului pe competenţe** este o preocupare majoră în ultimii ani. În condiţiile învăţământului modern trebuie conceput un nou cadru de evaluare, care să aibă la bază **formarea competenţelor** elevilor. Multe sisteme de învăţământ, inclusiv cel românesc, îşi propun să dezvolte activitatea instructiv-educativă având ca referenţial competenţele generale şi specifice pe care trebuie să le dobândească cel ce învaţă – elevul - pe parcursul şi la finalul unui ciclu de instruire, al unui an de studiu etc.
- O evaluare cât mai exactă din punct de vedere ştiinţific şi mai echitabilă din punct de vedere moral (G. De Landsheere), nu se poate realiza decât având la dispoziţie un **referenţial modern**. Cele trei concepte corelate si specifice sistemelor de referinţă ale domeniului evaluativ - ***referent, referenţial, referenţializare* – ,** sunt supuse unui proces de îmbogăţire teoretică şi de dezvoltare în planul practicii educaţionale. Dominanta o reprezintă construcţia unor sisteme referenţiale+de

referinţa bazate pe competenţele elevilor, care să permită prioritar evaluări de proces, calitative şi apreciative.

- In prezent, teoria pedagogică dar şi practică în domeniu sunt intens preocupate de a diversifica modalitaţile, tehnicile si instrumentele de evaluare, pentru a realiza ceea ce G. De Landsheere preconiza încă din deceniul opt al secolului trecut: *evaluarea şcolară să devină mai exactă din punct de vedere ştiinţific şi mai echitabilă din punct de vedere moral*. Multiplicarea cantitativă şi creşterea calitativă a dispozitivelor de evaluare facilitează/ mijlocesc înlocuirea unei „ culturi a controlului si a examinării" cu o „cultură a evaluării", centrată pe procesele cognitive şi pe activitatea de învăţare a elevului şi mai puţin pe rezultate. Achiziţiile din domeniul psihologiei cognitive, dar şi din alte ştiinţe conexe stimulează evoluţii importante în domeniul educaţional, cu impact puternic asupra procesului evaluativ, înţeles din ce in ce mai mult ca o activitate ce pendulează între cogniţie si metacogniţie.
- Se poate spune că la ora actuală se tinde spre o evaluare complexă, realizată prin intermediul unei metodologii complexe şi a unui instrumentar diversificat. Pentru a asigura coerenţa actului educaţional, trebuie avut în vedere ansamblul elementelor situaţiei educative. Prin urmare, oricare ar fi funcţia evaluării pe care o realizează cadrul didactic, aceasta nu trebuie privită izolat. „ Cele mai bune strategii şi cele mai bune instrumente de evaluare ar putea sa-şi piardă raţiunea de a fi , eficacitatea lor, dacă vor pierde din vedere scopurile unitare ale evaluării, adică intenţiile generale ce stau la baza acestei activităţi şi principiile care o reglează", spune profesorul Ioan Cerghit, citându-l pe canadianul Quelet. (op. cit, pag. 287).
- Constatăm că între evoluţiile din planul teoriei, care sunt complexe şi pluridimensionale şi practicile educaţionale evaluative este încă o distanţă mare. Esenţa preocupărilor teoretice constă în aceea că se doreşte ca evaluarea să devină o activitate pusă în slujba unei învăţări

mai eficiente, care permite un feed-back permanent asupra acţiunii educaţionale cotidiene în raport cu intenţiile sau proiectele.

- S-a extins gama **metodelor de evaluare** folosite de cadrele didactice la clasă, vorbindu-se insistent despre complementaritatea **metodelor tradiţionale** (evaluări orale, scrise, probe practice etc.) cu altele noi, **moderne** (portofoliul, proiectul, investigaţia, autoevaluarea etc.), ce reprezintă de fapt **alternative** în contextul educaţional actual, când se cere cu insistenţă deplasarea accentului de la **evaluarea produselor** învăţării la **evaluarea proceselor cognitive** ale elevului în timpul activităţii de învăţare.
- În prezent cele mai profunde inovaţii se produc în ceea ce priveşte metodele, tehnicile şi instrumentele de evaluare. Învăţământul românesc abundă în exemple de integrare a noutăţilor în domeniu. Spre exemplu, în practica şcolară se discută şi se apelează frecvent la „ metode alternative de evaluare : portofolii, proiecte, autoevaluare etc.”; se elaborează probe în care sunt integraţi „ itemi obiectivi, semiobiectivi si subiectivi”, se aplică matrice de prelucrare a rezultatelor elevilor etc. Această preocupare are ca principal scop să diminueze sau chiar să elimine erorile cele mai frecvente din procesul evaluativ.
- **Sistemul tehnicilor si instrumentelor de evaluare** s-a îmbogăţit substanţial, în practica evaluativă curentă dar şi în dezbaterile teoretice şi în lucrări de specialitate de referinţă insistându-se pe integrarea în probele de evaluare a **itemilor obiectivi, semiobiectivi si subiectivi,** în deplină corespondenţă cu **complexitatea competenţelor şi performanţelor** vizate prin programe şi manuale şcolare etc.

3. Structura / Variabilele evaluării

C**omponentele** structurale (variabilele evaluării) şcolare pot fi identificate din analiza răspunsurilor la următoarele întrebări:

1. Ce ***semnificaţie*** are activitatea de formare în care sunt implicaţi elevii?

   Această întrebare are două dimensiuni:

   a. ***una subiectivă***: ce semnificaţii are formarea respectivă pentru elevi: este o recompensă/ certificare la finalul unui program de instruire, este un moment staţionar sau o etapă „forte" într-o evoluţie personală?
   b. ***una obiectivă***: care sunt schimbările vizate, transformările aşteptate la elevi?
2. ***De ce evaluez?*** Ce destinaţie principală se conferă acţiunii de evaluare: de a informa, de a regla, de a forma?
3. ***Care este obiectul evaluării?*** Va fi o acţiune de evaluare globală sau secvenţială? Ce tipuri de procese/ rezultate / produse se vor avea în vedere şi se vor aprecia? Cum ne vom asigura că rezultatele / produsele evaluate sunt consecinţele acţiunii de formare la care ne raportăm?
4. ***Cu ce instrumente?*** Ce instrumente vom folosi pentru a obţine / preleva informaţiile necesare şi cum vor fi ele folosite? Vom folosi instrumente specifice pentru diferite tipuri de acţiuni evaluative?
5. ***Cine va evalua?*** Ce parte din evaluarea în cauză va reveni: factorilor de conducere, cadrelor didactice? Elevilor? Experţilor externi etc?
6. ***Când evaluăm?*** Care sunt momentele oportune pentru evaluare: înainte de acţiune? În timpul acesteia („la cald")? La puţin timp după? Ce importanţă se acordă informaţiei culese în aceste momente diferite?
7. ***Pentru cine?*** Cui va folosi evaluarea? Cine va primi şi va folosi informaţia obţinută prin evaluare?
8. ***Ce fel de decizii*** se vor lua? Care vor fi consecinţele evaluării? În ce dinamică se înscriu ele? Cine are puterea să decidă şi în ce sens perspectiva ?

9. ***Ce utilitate*** are evaluarea făcută? Cum va fi ea folosită pentru ameliorarea calităţii procesului didactic? (Ch. Hadji, op. cit. Pag. 40 – 41).

Din răspunsurile la aceste întrebări rezultă următoarele **elemente structurale – componente - sau variabile** ale evaluării şcolare:

- **Funcţii:** *ce semnificaţie are evaluarea pe care o realizăm?*
- **Strategii** : *cum vom proiecta şi coordona acţiunile în vederea producerii rezultatului scontat?*
- **Obiectul evaluării:** *ce vom evalua?*
- **Operaţiile evaluării**: *ce paşi trebuie făcuţi?*
- **Criteriile evaluării:** *în raport de ce se evaluează?*
- **Metode, tehnici, instrumente**: *cum vom evalua?*

Identificăm două categorii de întrebări cu impact asupra elementelor structurale ale evaluării :

a) Întrebări care privesc **sensul evaluării**. Acestea constituie punctul de plecare şi punctul de sosire al întrebărilor tehnice.

b) Întrebări de **ordin tehnic**. Acestea se referă la formele de evaluare, metodele, tehnicile şi operaţiile implicate. Ar putea fi grupate sub noţiunea generală de **dispozitiv de evaluare.**

Elementele structurale de ordin tehnic şi cele care vizează sensul evaluării rezultatelor şcolare ale elevilor au relevanţă numai în măsura în care se articulează şi se organizează într-un tot unitar.

4. APLICAŢII ŞI TEME DE REFLECŢIE

- Prezentaţi cel puţin cinci elemente de asemănare şi cinci de diferenţiere dintre evaluarea tradiţională şi evaluarea modernă.
- Argumentaţi necesitatea înlocuirii conceptului de evaluare cu cel de “ activitate evaluativă”.

- Explicaţi prin cuvinte proprii esenţa concepţiilor care au marcat evoluţia paradigmei docimologice.
- Explicaţi semnificaţia categoriilor de definiţii care s-au succedat în evoluţia paradigmei docimologice;
- Comentaţi cel puţin trei direcţii de modernizare a evaluării şcolare.
- Identificaţi în practica şcolară (la clasă, cu prilejul unor examene etc.) două situaţii în care "a evalua" este sinonim cu " a măsura".
- Identificaţi în practica pedagogică sau în experienţa personală situaţii în care evaluarea este cu prioritate înţeleasă ca emitere de judecăţi de valoare.

- Rezumaţi în aproximativ două pagini punctul dumneavoastră de vedere privind maniera în care este înţeleasă evaluarea la ora actuală de către:
  1. Elevi
  2. Profesori
  3. Părinţi .
- Prezentaţi într-un text de aproximativ 40 de rânduri punctul dumneavoastră de vedere cu privire la receptivitatea/lipsa de receptivitate a cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar faţă de elementele de noutate din sistemul actual de evaluare.
- Rezumaţi într-un text de aproximativ o pagină punctul de vedere exprimat de trei autori ai unor lucrări reprezentative în domeniul evaluării cu privire la evaluarea şcolară.
- Credeţi că este posibil să asiguraţi obiectivitate totală, absolută în procesul evaluativ pe care îl practicaţi la clasă? Prezentaţi cel puţin trei argumente, fapte sau opinii în favoarea punctului dumneavoastră de vedere.
- Compuneţi un eseu de cel puţin două pagini cu tema « Când acordă nota/ calificativul, profesorul are întotdeauna dreptate !"
- Imaginaţi-vă că sunteţi inspector la Inspectoratul Şcolar Judeţean. Realizaţi planul unei expuneri/conferinţe pe care urmează să o susţineţi

în faţa cadrelor didactice pe tema "Evaluarea şcolară în contextul reformei ".

- La începutul semestrului aţi fost anunţat ca va trebui să susţineţi în comisia metodică din care faceţi parte un referat cu tema" Tranziţia de la evaluarea tradiţionala la evaluarea modernă în context şcolar românesc". Redactaţi textul/ suportul necesar pentru o asemenea situaţie.
- Identificaţi, raportat la un program de instruire concret, elementele structurale/ variabilele evaluării.
- Prezentaţi cel puţin două puncte tari şi două puncte slabe despre literatura pedagogică din ultimele două decenii în care este abordată problematica evaluării rezultatelor şcolare ale elevilor.

CAP. II. FUNCŢII ŞI STRATEGII EVALUATIVE

Competenţe specifice

Pe parcursul şi la sfârşitul capitolului, studenţii vor fi capabili:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: funcţii ale evaluării, strategie, strategii de evaluare, evaluare normativă/ comparativă; evaluare criterială/ prin obiective educaţionale;
- Să utilizeze aceste concepte în diverse contexte de instruire, metodice etc.
- Să integreze principalele concepte specifice funcţiilor şi strategiilor de evaluare în propriul sistem al valorilor profesionale
- Să clasifice principalele funcţii si strategii de evaluare a rezultatelor şcolare ale elevilor în raport de diverse criterii;
- Să definească fiecare din funcţiile si strategiile de evaluare
- Să caracterizeze principalele funcţii şi strategii folosite în învăţământul preuniversitar românesc
- Să stabilească relaţii între semnificaţiile funcţiilor evaluării şi tipurile de strategii abordate
- Să compare/ să stabilească asemănări şi deosebiri între evaluarea criterială/ prin obiective şi evaluarea normativă/ comparativă;
- Să identifice avantaje şi limite ale folosirii fiecăreia din strategiile evaluative;
- Să identifice situaţii educaţionale specifice folosirii diferitelor strategii de evaluare
- Să utilizeze/ să integreze în practica şcolară strategii de evaluare, în diverse contexte educaţionale

- Să interpreteze rezultatele diverselor evaluări obţinute prin utilizarea diferitelor strategii;
- Să caracterizeze direcţiile şi tendinţele reprezentative de evoluţie a metodologiei de evaluare a rezultatelor şcolare ale elevilor din învăţământul preuniversitar
- Să manifeste receptivitate faţă de inovaţiile din sfera funcţiilor şi strategiilor de evaluare şcolară.

CONŢINUTUL ŞTIINŢIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. FUNCŢIILE EVALUĂRII

1.1. Repere conceptuale.

1.2. Tipologia funcţiilor evaluării

1.3. Funcţii sociale si funcţii pedagogice ale evaluării

1.3.1. Funcţia socială a evaluării

1. 3.2. Funcţia educativă a evaluării

1.4. Funcţiile generale şi specifice ale evaluării

1.4.1. Funcţiile generale

1.4.2. Funcţiile specifice ale evaluării

2. STRATEGII/ TIPURI DE EVALUARE

2.1. Strategia evaluativă: repere conceptuale

2.2. Demersul strategic evaluativ: elemente de concepţie şi construcţie

2.3 Modele taxonomice

2.3.1. Perspective de analiză şi diferenţiere a strategiilor evaluative

3. Perspectiva criteriilor/ parametrilor (perspectiva criterială) ;

4. Perspectiva axelor polare

2.4. Strategii evaluative criteriale/prin obiective versus strategii evaluative normative/ comparative

2.4.1. Strategii evaluative normative / comparative

2.4.2. Strategii evaluative criteriale sau evaluarea prin obiective

2.5. Evaluarea iniţială – evaluarea formativă – evaluarea sumativă; interdependenţe şi complementaritate

2. 5.1. Evaluarea iniţială

2. 5.2. Evaluarea formativă si evaluarea formatoare

2.5.3. Evaluarea sumativă sau „certificativă”

2.5.4. Unitatea şi complementaritatea strategiilor evaluative

3. INTERDEPENDENŢA FUNCŢIILOR ŞI STRATEGIILOR EVALUATIVE

4. APLICAŢII ŞI TEME DE REFLECŢIE

ANALITICA TEMELOR

1. Funcţiile evaluării

1.1. Repere conceptuale

Funcţiile evaluării vizează conotaţiile, semnificaţiile, consecinţele acesteia în mai multe planuri: individual sau social, al intervenţiei pedagogice, al deciziei etc. Dintr-o altă perspectivă, efectele oricărei activităţi de evaluare se manifestă în moduri diferite, cu consecinţe dintre cele mai diverse, in funcţie de raţiunile/ intenţiile dominante care stau la baza demersului respectiv: control sau remediere, certificare sau selecţie, diagnosticare sau prognosticare etc.

Esenţa schimbărilor produse în ultimele două decenii gravitează în jurul ideii potrivit căreia, intr-un context şcolar cotidian, „evaluarea şcolară este concepută din ce în ce mai mult ca parte integrantă a procesului de învăţare şi jalon al acesteia" (Yvan Abernot, Les méthodes d'évaluation scolaire, Nouvelle edition, DUNOD, Paris, 1996, pag. 5).

După aprecierea specialiştilor în domeniu, conceptul care a modificat întreaga pedagogie a ultimelor decenii şi care nu şi-a epuizat încă resursele este cel de **„evaluare formativă"**(idem). In prezent este in ascensiune **„ evaluarea formatoare",** care instituie evaluarea ca modalitate eficienta a unei învăţări autoreglante. Aceste concepte -evaluarea formativă dar şi evaluarea formatoare- instituie evaluarea ca mijloc de formare a elevului şi permit observarea evoluţiei competenţelor sale.

1.2. Tipologia funcţiilor evaluării

Funcţiile evaluării pot fi clasificate în mai multe categorii, luând în considerare diverse criterii psihopedagogice, sociologice, docimologice. (Ion T. Radu, pag. 68-70; Ioan Bontaş, Pedagogie, pag. 240-241; Ioan Jinga, Elena Istrate, Manual de pedagogie, Editura ALL, Bucureşti, 2001, pag. 322-323, C. Cucoş, Teoria si metodologia evaluării, Polirom, Iaşi, 2008, pag. 73- 74).

Diferenţiem astfel:

- funcţii sociale şi funcţii pedagogice;
- funcţii diagnostice şi funcţii prognostice;
- funcţii de certificare si funcţii de selecţie;
- funcţii generale si funcţii specifice.

Această dispunere a funcţiilor pe cele patru axe se raportează la scopuri diferite, niveluri diferenţiate ca grad de generalitate , diverse categorii de parteneri, tipuri specifice de decizie şi de intervenţie pedagogică etc.

Sintetizând, am putea concluziona faptul că evaluarea realizează/ îndeplineşte următoarele funcţii:

- Funcţia de **predicţie,** de prognosticare şi orientare a activităţii didactice, atât de predare cât ţi de învăţare;
- Funcţia **selectivă/ de competiţie** , care asigură ierarhizarea şi clasificarea elevilor;
- Funcţia de **feed-back** (de reglaj şi autoreglaj); analiza rezultatelor obţinute permite reglarea şi autoreglarea procesului didactic, din partea ambilor actori;
- Funcţia **social-economică:** evidenţiază eficienţa învăţământului, în funcţie de calitatea şi valoarea "produsului" şcolii.
- Funcţia **educativă,** menită să conştientizeze şi să motiveze, să stimuleze interesul pentru studiu, pentru perfecţionare şi obţinerea unor performanţe cât mai înalte;
- Funcţia **socială ,** prin care se informează colectivitatea , familia asupra rezultatelor obţinute de elevi şi studenţi.

Din perspectiva reglării şi ameliorării procesului instructiv – educativ pe parcursul unui program de instruire (ciclu de învăţământ, an şcolar, semestru etc), ne interesează în mod deosebit:

- **funcţiile sociale si funcţiile pedagogice;**
- **funcţiile generale şi cele specifice ale evaluării.**

1.3. Funcţii sociale şi funcţii pedagogice ale evaluării

1.3.1. Funcţia socială a evaluării

Învăţământul este unul din instrumentele importante prin care societatea structurează, dirijează şi controlează procesele dezvoltării. Putem vorbi, de aceea, spune Emil Păun, de o dimensiune educativă a dezvoltării sociale(Emil Păun, Şcoala - abordare sociopedagogică, Polirom, Iaşi, 1999, Introducere). Şcoala - ax esenţial al dimensiunii umane a dezvoltării sociale - realizează mobilizarea şi afirmarea energiilor umane ale unei societăţi. Calitatea şcolii şi calitatea dezvoltării sociale sunt solidare, puternic corelate. Pentru a putea face faţă optim noilor solicitări şi presiuni sociale, şcoala trebuie să-şi îmbunătăţească activitatea şi performanţele(idem, introducere).

Astăzi este din ce în ce mai mult acceptată ideea potrivit căreia progresul oricărei naţiuni se bazează pe „ produsele" educaţiei. Întreaga dezvoltare „ trece" prin educaţie: valorile ştiinţei si ale tehnicii, spiritul inventiv si aplicativ, noile atitudini si mentalităţi, modul de a fi şi a deveni cerute de societatea modernă se" învaţă" în interiorul sistemelor educative şi al autoeducaţiei.

Rezultă că şcoala îşi asumă o responsabilitate socială foarte mare. Ea trebuie să contribuie la perfecţionarea calităţii vieţii sociale, iar viata socială, la rândul ei, are obligaţia de a confirma codul axiologic al şcolii si criteriile evaluării de tip şcolar(G. Vaideanu, Educaţia la frontiera dintre milenii, Editura Politică, Bucureşti, 1986, pag. 22).Pentru ca viata a demonstrat ca munceşte bine cine este bine pregătit pentru profesiune si pentru viata culturala si familiala. Pe de alta parte, este unanim recunoscut faptul ca în domeniul educativ calitatea celor formaţi este valoarea fundamentala si criteriul suprem de evaluare a eficienţei şcolii. Mai mult chiar, şcoala, cu toate criticile si contestaţiile la care este supusă, pare sa fie instrumentul cel mai la îndemână pentru a asigura securitatea profesională a absolvenţilor. Chiar daca reuşita şcolară, diplomele nu reprezintă o condiţie suficientă pentru a evita riscurile, ea contribuie la diminuarea lor. Este posibil ca un posesor de diploma superioară să nu găsească un loc de muncă convenabil, dar este cert ca fără diplomă şansele sunt mai mici.

Şcoala nu este numai o instanţă a alocării forţei de muncă ci şi una a alocării statutelor sociale. Ea devine o miză importantă pentru toate categoriile sociale, fără ca aceasta să însemne că şcoala asigură mobilitatea.

În aceste condiţii, în domeniul învăţământului sunt tot mai larg şi frecvent promovaţi indicatori de eficienţă, sunt formulate cerinţe noi privind funcţia social-economică a şcolii. Dintr-o asemenea perspectivă, sensul şi semnificaţia reuşitei şcolare , ca indicator sintetic global, presupune/solicită o abordare cu totul nouă. Şcoala, împreuna cu ceilalţi factori socio-educativi şi culturali trebuie să asigure succesul la învăţătura al tuturor elevilor, sa valorifice integral aptitudinile fiecăruia şi să-i asigure dezvoltarea optimă potrivit posibilităţilor sale. În acest sens succesul şcolar are valoare şi importanţă nu numai pentru atingerea unor performante şi depăşirea unor exigente şcolare (promovarea elevilor, reuşita la examene etc.) ci mai ales pregătirea pentru integrarea optimă în societate.

Ca atare, evaluarea şi aprecierea calitativă a unei şcoli ca instituţie cât şi cea a cadrelor didactice şi elevilor este necesar si util să se facă dintr-o perspectivă mai largă. Succesul şcolar nu trebuie redus la coordonatele învăţământului, ci trebuie raportat la adaptarea şi integrarea socială a absolvenţilor. Reuşita la învăţătură nu trebuie apreciată exclusiv după performanţele strict şcolare. Evident nu pot fi ignorate rezultatele obţinute la învăţătură exprimate prin note. Adevărata măsură a eficienţei învăţământului este dată, în primul rând, de modul în care se împletesc optim cunoştinţele cu un comportament social adecvat, modul în care individul integrează învăţătura în conţinutul activităţii sale pe întreaga durată a vieţii (V. Radulian, Lichidarea şi combaterea repetenţiei, Bucureşti, EDP, 1976, PAG. 87).

Utilitatea actului de evaluare a eficienţei învăţământului decurge şi dintr-o altă perspectivă, şi anume aceea a rolului pe care familia îl atribuie şcolii. Şcoala este percepută de către o bună parte a societăţii ca o instanţă a alocării statutelor sociale. Prin urmare familiile elevilor nu pot fi indiferente faţă de activitatea şcolară a copiilor lor. Cu atât mai mult cu cât unii specialişti afirmă că şcoala deposedează familia de copil (Perrenoud, citat de Elisabeta Stănciulescu, Sociologia educaţiei familiei, Polirom, Iaşi, 1997, Pag.

172.). Este vorba de faptul că în sistemul orientării şi promovării şcolare ultimul cuvânt îl are modul în care performanţele elevului sunt evaluate de către cadrele didactice. Se poate vorbi, după opinia lui Perrenoud, de o deposedare a familiei de către şcoală, de „puterea de a-l modela după chipul şi asemănarea sa". Cum este şi firesc, pe măsura ce elevul înaintează în cariera şcolară, se adânceşte distanţa socială dintre acesta şi familie. Avem de-a face cu un paradox: părinţii investesc foarte mult într-o carieră şcolară la sfârşitul căreia se vad separaţi de copiii lor printr-o serie de bariere simbolice.

Încrederea familiilor în şcoală este generată de motive diferite, ceea ce determină şi aprecieri evaluative diferite privind eficienţa acesteia. Astfel familiile din categoriile superioare au nevoie de capital şcolar pentru a-şi conserva prerogativele, iar pentru familiile din categoriile inferioare şi medii şcoala este o modalitate prin care copiii acestora îşi pot depăşi condiţia (idem, pag. 173). După părerea aceluiaşi autor (Perrenoud) , societăţile contemporane par să facă din copii o sursă de plăcere şi de mândrie a părinţilor, raţiunea lor de a trăi, o modalitate de împlinire. Mai mult, acestor beneficii afective şi simbolice li se adaugă cele statutare: mobilitatea intergenerațională caracteristică societăţilor actuale permite părinţilor să atingă, prin copiii cu care se identifică, poziţiile sociale la care ei înşişi nu au avut acces.

O importanţă deosebită în ceea ce priveşte randamentul elevului îl are atitudinea părinţilor faţă de şcoală şi faţă de profesori, locul pe care îl ocupă şcoala în mentalitatea referitoare la reuşita şcolară. Pentru mulţi părinţi succesul şcolar al copiilor lor este determinant pentru afirmarea ulterioară într-o carieră. Deşi nu poate fi vorba de o cauzalitate imediată şi univocă, prestigiul pe care părinţii îl atribuie şcolii sau dezinteresul faţă de aceasta afectează în bine sau în rău imaginea sa despre succesul social.

1. 3.2. Funcţia educativă a evaluării

Integrarea organică a evaluării în structura activităţii didactice de către concepţiile pedagogiei moderne determină amplificarea **funcţiei educative** a acesteia, situând-o într-o poziţie cheie în procesul instructiv-educativ.

Sistemul tradiţional de evaluare este centrat pe indivizi, spune Jean Vogler, pe care îi notează, îi judecă şi îi clasifică unii în raport cu alţii la diferite niveluri de instrucţie şi de merit. În opoziţie cu acesta, evaluarea modernă este prin excelenţă formativă, integrată procesului de învăţare.

Evaluarea modernă, care promovează tranziţia de la noţiunea de **control** al însuşirii cunoştinţelor la conceptul de **evaluare** atât a **rezultatelor** învăţării dar mai ales a **proceselor** pe care le implică, semnifică trecerea de la o pedagogie a transmiterii cunoştinţelor la o pedagogie a însuşirii cunoştinţelor şi a ştiinţei de a deveni. ***Evaluarea trebuie să devină mai justă, mai echitabilă şi mai umană*** . Sensul suprem al acestor idei este următorul: **evaluarea trebuie să devină mai justă, mai umană si mai profitabilă pentru elevi . (G. de Lansheere, op. cit.) .**

Înţelegerea evaluării ca „ştiinţă a valorii", cum o denumeşte profesorul Ioan Cerghit (op. cit., pag. 287) are drept consecinţă o schimbare de optică şi de metodologii, asociată cu o schimbare fundamentală de concepţie pedagogică ce s-a produs în ultima vreme (**G. De Lansheere, op. Cit.).**

A evalua înseamnă, între altele, a emite judecăţi de valoare, ceea ce presupune a te raporta la valori, a face trimitere la un sistem de valori. „Etimologic, a evalua înseamnă a formula o judecată de valoare, în funcţie de anumite criterii precise, cu privire la un lucru şi proprietăţile acestuia; a determina valoarea unei performanţe etc." (idem)

În ceea ce priveşte învăţământul, evaluarea dobândeşte o anumită specificitate, având în vedere faptul că activitatea educaţională în ansamblul ei este orientată şi raportată la **un sistem de valori** ale culturii, ale ştiinţei, literaturii şi artei, ale filosofiei şi moralei, ale calităţii umane şi sociale. Cu alte cuvinte „învăţământul îşi declară în mod clar prioritătile pentru un anumit sistem de valori, îşi justifică opţiunile şi preferinţele în raport cu anumite valori **traduse în obiective**. Aceste valori trebuie să şi le însuşească şi să şi le interiorizeze elevul – fiinţă umană în devenire - să le integreze în structurile sale de cunoaştere şi simţire, în conduita personală. Sunt vizate, cu alte cuvinte, aspectele intelectuale, afectiv atitudinale şi acţionale ce vor da profil personalităţii elevului". (Idem, pag. 288).

Privită dintr-o asemenea perspectivă, specialişti de prestigiu, cum este şi canadianul A. Quellet, atrag atenţia asupra faptului că, uneori, „cele mai bune strategii de evaluare ar putea să-şi piardă raţiunea de a fi, eficacitatea lor, dacă vor pierde din vedere scopurile interne ale evaluării (prioritar educative – n.n.), adică intenţiile generale care stau la baza acestei activităţi şi principiile care o reglează.” (cf. I. Cerghit, op. cit.)

1.4. Funcţiile generale si funcţiile specifice ale evaluării

1.4.1. Funcţiile generale

1. funcţia constatativă, de cunoaştere, de constatare a stării fenomenului evaluat. Această funcţie are menirea de a pune in evidenţă ”ce este şi cum este fenomenul evaluat?”
2. funcţia diagnostică, de explicare a situaţiei existente. Acţiunea evaluativă pune in evidenţă ce se află la originea situaţiei existente, care sunt factorii şi condiţiile care au generat-o, ”cum se explică şi din ce cauză?”
3. funcţia predictivă, de ameliorare şi de prognoză - se concretizează în deciziile de ameliorare, precum şi în predicţia evoluţiei activităţii şi a rezultatelor evaluate.”(cum poate fi ameliorat si care va fi starea lui viitoare?”)

Aceste funcţii sunt complementare, se presupun reciproc.

1.4.2. Funcţiile specifice ale evaluării

Vizează in principal reglarea, ameliorarea procesului, atât a actului de predare cât şi a activităţii de învăţare. Prin urmare aceste funcţii se referă la ambii parteneri ai procesului: profesorii si elevii. „Evaluarea este un instrument important atât pentru profesori cât şi pentru elevi „(Les pratiques scolaires d’apprentisage et d’évaluation, Dunod, Paris, 1996, pag. 163).

- **Din perspectiva profesorului,** evaluarea este necesară la începutul activităţii, pe parcursul programului şi la finalul acestuia. Ea permite cadrului didactic:
  - Să culeagă informaţii cu privire la măsura în care au fost realizate obiectivele stabilite;
  - Să-şi explice activitatea realizată şi aşteptările pedagogice;
  - Cunoaşterea procedurilor şi a acţiunilor izbutite, dar şi a punctelor critice;
  - Sugerează căi de perfecţionare a stilului didactic promovat de el;
  - Constituie un control/autocontrol asupra activităţii desfăşurate
  - Permite identificarea cauzelor eventualelor blocaje, ale dificultăţilor întâmpinate de elevi;
- **Din perspectiva elevului:**
  - Evaluarea orientează şi dirijează activitatea de învăţare a elevilor;
  - Evidenţiază ce trebuie învăţat şi cum trebuie învăţat, formând elevilor un stil de învăţare;
  - Oferă elevilor posibilitatea de a cunoaşte gradul de îndeplinire a sarcinilor şcolare, de atingere a obiectivelor activităţii;
  - Are efecte pozitive asupra însuşirii temeinice a cunoştinţelor, priceperilor si deprinderilor;
  - Produce efecte globale pozitive în plan formativ-educativ
  - Constituie mijloc de stimulare a activităţii de învăţare, de angajare a elevilor intr-o activitate susţinută;
  - Formează o motivaţie puternică fata de învăţare, o atitudine pozitivă / favorabilă fată de şcoală
  - Constituie un mijloc eficace de asigurare a succesului şi de prevenire a eşecului şcolar;
  - Contribuie la formarea capacităţii si atitudinii de autoevaluare;
  - Contribuie la precizarea intereselor, aptitudinilor elevilor şi la depistarea dificultăţilor în învăţare;
  - Contribuie la întărirea legăturii şcolii cu familia

    (Ion T. Radu,pag. 68-70)

2. Strategii/ Tipuri de evaluare

2.1. Strategia evaluativa: repere conceptuale

În general, strategia exprimă intenţia de a construi un demers evaluativ în funcţie de diverse raţiuni. Orice strategie educaţional-evaluativă debutează cu opţiunea pentru un mod sau tip major de evaluare. Raţiunea principală/esenţială a evaluării şcolare moderne este asigurarea reuşitei elevilor. „Strategia evaluativa" nu beneficiază încă de o definiţie care să acopere pe deplin complexitatea problematicii vizate si care să surprindă accentele/ tendinţele de modernizare invocate adesea.

În ce ne priveşte, vom opta pentru accepţiunea propusă în definiţia care urmează: *„**Strategia** în evaluarea educaţională reprezintă **conduita deliberativă responsabilă a evaluatorului** în toate aspectele şi pe întreaga întindere a demersului evaluativ, ca şi opţiunea pentru cel mai oportun şi mai adecvat tip/mod de evaluare pedagogică, în situaţia instructiv-educativă dată"* (D. Ungureanu, op. cit.)

În sens larg, strategia desemnează un ansamblu de acţiuni coordonate în vederea atingerii unui scop. „Strategia vizează stăpânirea acţiunilor, ordonarea lor în vederea producerii unui rezultat scontat." (Charles Hadji, op. cit., pag. 48). **In domeniul educaţional**, strategia evaluativă este un demers prealabil şi orientativ care prefigurează **perspectiva** din care va fi concepută evaluarea. Aceasta va avea, deci, un rol esenţial în proiectarea dispozitivului de evaluare, in construcţia acestuia şi în emiterea judecăţilor de valoare privind procesul învăţării si rezultatele obţinute de către elevi.

Preocuparea centrală a cadrului didactic evaluator trebuie să vizeze raţionalizarea evaluării în planul intenţiilor, al semnificaţiei, al metodelor, al dispozitivului aferent etc. Pentru aceasta este necesară transformarea evaluării într-un proces continuu, integrat organic în structura activităţii de instruire. În

condiţiile învăţământului contemporan, pe fondul unei responsabilităţi crescute a cadrului didactic, trebuie luate în considerare multe alte elemente, aspecte, parametri, care ilustrează mai relevant complexitatea sporită a evaluării educaţionale contemporane, necesitatea de a-i oferi evaluatorului mai multă libertate de mişcare, iniţiativă, originalitate şi creativitate (idem, pag. 148). În plan teoretic si practic, realizarea acestui deziderat presupune o schimbare de mentalitate, şi anume înlocuirea evaluării tradiţionale, cu rol de examinare, de control, cu „activitatea evaluativă", care însoţeşte procesul de învăţare in scopul ameliorării sale.

2.2. Demersul strategic evaluativ: elemente de concepţie si construcţie

Demersul strategic al oricărei evaluări educaţionale solicită evaluatorului să-si precizeze cu rigoare intenţiile si opţiunile şi să ia deciziile cele mai potrivite in raport cu situaţia educaţională dată. Acest demers anticipativ vizează:

- justificarea evaluării respective, a semnificaţiei acesteia (de ce este necesară)
- stabilirea obiectivelor/ intenţiilor evaluării
- compatibilizarea manierei instrinseci de evaluare cu modul/tipul de predare-învăţare prealabile ;
- stabilirea beneficiarilor evaluării;
- stabilirea agenţilor evaluării (cine va face evaluarea);
- identificarea constrângerilor;
- stabilirea obiectului evaluării sau a naturii informaţiilor ce se doresc a se obţine

- estimarea realistă prealabilă a eventualei rezistenţe a celor ce vor fi evaluaţi;
- asigurarea/procurarea/elaborarea instrumentelor de evaluare, atât a celor standardizate dar şi acelor construite (manufacturate de cei ce evaluează) ;
- plasarea optimă în timp a debutului evaluării şi stabilirea duratei acesteia;
- exprimarea opţiunii pentru maniera de interpretare a rezultatelor evaluării, în funcţie de intenţii:

a. pentru clarificare
   1. pentru conformare
   2. pentru comparare etc.

- stabilirea modului de valorizare a rezultatelor/ concluziilor evaluării ; in funcţie de opţiune, acestea trebuie materializate în decizii post-evaluative de recuperare/progres/schimbare etc.

2.3. Modele taxonomice

Strategia evaluativa specifica oricărei situaţii educaţionale se stabileşte în funcţie de o mare varietate de factori sau criterii, care se plasează într-unul sau altul din spatiile următoare:

1. ***Spaţiul intenţiilor***
2. ***Spaţiul problemelor tehnice*** sau al ***dispozitivului de evaluare***;
3. ***Spaţiul destinaţiei*** (Ch. Hadji, op. cit., pag. 43-44)

In funcţie de aceste câmpuri/spatii, identificăm diverse taxonomii ale strategiilor evaluative.

2.3.1. Perspective de analiză şi diferenţiere a strategiilor evaluative

În diferenţierea strategiilor evaluative identificăm două perspective de analiză :

1. perspectiva criteriilor/ parametrilor (perspectiva criterială) ;

2. perspectiva axelor polare.

1. Perspectiva criterială

Strategiile educaţionale evaluative au fost , de regula, clasificate pe baza următoarelor **criterii** (Connel, R. W. si alţii, 1982, I.T. Radu, 2000,G. Mayer, 1995, I. Cerghit, 2002, D. Ungureanu, 2002 etc):

1. **Actorii evaluării.** După felul în care elevii sau profesorii se impun ca actori în evaluare, distingem:
   - evaluare **centrată pe profesor** şi pe corectitudinea sa
   - evaluare **centrată pe elev** şi pe personalitatea sa
2. **Instrumentele evaluării.** După ***instrumentele*** folosite distingem:
   - evaluare **obiectivă,** bazată pe teste, probe standardizate şi alte instrumente care pot măsura cât mai fidel prestaţia / performanţa elevului;
   - evaluare **impresivă**, centrată mai ales pe calitatea rezultatelor.

3. Obiectul evaluării. După ***obiectul*** evaluării, identificăm:

- evaluare sumativă, axată pe produsul final al învăţării elevilor
- evaluare **formativă**, axată pe procesul de învăţare ce conduce spre produs.

4. Gradul de extensie a evaluării. După ***elevii*** evaluaţi:

- evaluare **frontală** (totală)
- evaluare **de grup** (de elevi)
- evaluare individuală.

5. Rferenţialul la care se recurge. In funcţie de acest criteriu, distingem (I. Cerghit, op. cit., pag. 303)

- criteriul „conţinut” sau norma programei
- norma statistică a grupului şcolar (media clasei) sau standarde locale, naţionale sau internaţionale
- norma individuală (raportarea la sine însuşi)
- evaluarea criterială (raportarea la obiective).

6. Parametrul „timp" în evaluare. După momentul plasării evaluării: (Parisat, J. C., 1987):

- evaluarea **iniţială**
- evaluarea **curentă** sau formativă sau continuă
- evaluarea **finală** sau recapitulativă sau de bilanţ.

7. Natura deciziilor consecutive. După ***natura deciziilor*** luate (Meyer, G. 1995):

- evaluare de selecţie şi ierarhizare
- evaluare de reechilibrare, recuperare şi dezvoltare.

8. Criterii combinate. După un **criteriu compozit (combinat**) alcătuit pe baza următorilor parametri:

- gradul de **cuprindere a elevilor** în evaluare;
- gradul de **cuprindere a conţinuturilor** de evaluat;
- parametrul **timp** (la începutul, pe parcursul şi la finalul programului de instruire).

Rezultă următoarea clasificare:

- evaluare ***exclusiv parţială***; este incidentală, prin sondaj (se evaluează doar **unii** elevi, din **unele** conţinuturi şi doar **uneori);**
- evaluare ***parţială – aditivă***; este evaluarea sumativă / cumulativă; se evaluează de regulă **toţi elevii,** din **toată materia** parcursă într-un interval dat, dar **numai uneori**.
- Evaluarea ***cvasitotală*** este evaluarea **formativă,** axată pe evaluarea **tuturor** elevilor, din **toate** conţinuturile predate/învăţate şi **tot** timpul. Se apropie de o evaluare ideală.

2. Perspectiva axelor polare

În ultimele decenii ale secolului trecut , în analiza şi diferenţierea strategiilor evaluative s-a pornit de la înţelegerea acestora ca opţiuni pentru un mod sau tip major de evaluare. Studii prestigioase în domeniu susţin că „strategiile evaluative în educaţie se reduc la demersuri specifice care conduc la opţiuni şi care se configurează în posibilităţi alternative dihotomice" (De

Ketele). In funcţie de caracteristicile lor, strategiile evaluative pot fi plasate pe mai multe axe polare interdependente. Aceste axe polare sunt:

Axa *Evaluare formativă – evaluare recapitulativă*

- Evaluarea formativă intervine pe parcursul procesului de învăţare; evaluarea recapitulativă – la finalul acestuia.
- Prima este destinată „să corecteze", dacă este necesar, desfăşurarea procesului de învăţământ. A doua – să-l aprecieze după ce s-a încheiat. Pentru a fi mai sugestiv, R.E. Stake face următoarea comparaţie: „Bucătarul gustă supa pentru a şti dacă e cazul să mai adauge sare (evaluare formativă); invitaţii gustă supa pentru a o savura (evaluare recapitulativă).

Axa *Evaluare criterială versus evaluare normativa;*

- Ideea centrala a evaluării criteriale este aceea a comparării elevului cu el însuşi, pe parcursul învăţării, în raport de obiectivele educaţionale prestabilite, unitare pentru toţi; evaluarea normativă are ca idee centrală compararea elevilor între ei, clasificarea lor in funcţie de performanţe.

Axa *Evaluarea unui „obiect" particular - evaluarea care vizează toate „obiectele".*

- Prin „*obiect" particular* putem înţelege două aspecte:
  b. un singur tip de rezultate şcolare
  c. un singur elev.
- Prin „*toate obiectele"* înţelegem:
  a) toate tipurile de rezultate şcolare ce pot şi trebuie să fie evaluate;
  b) toţi elevii.

Axa *Evaluarea produsului versus evaluarea procesului*

- evaluarea produsului= evaluarea rezultatului, efectului;
- evaluarea procesului= funcţionarea, metodologiile puse în practică pentru a obţine rezultatele vizate.

Axa *Descriere/ apreciere versus măsurare* ;

- altfel spus, ***apreciere a procesului sau măsurare a produsului învăţării***?
- Această axă pune faţă în faţă cei doi poli: judecata cantităţii, a **faptului, evenimentului** sau judecata **valorii**?
- Este evident însă faptul că orice evaluare nu poate fi pur descriptivă, nu se poate rezuma la prezentarea faptelor. Ea trebuie să fie şi interpretativă.

Axa *Evaluare proactivă - evaluare retroactivă.*

- Prima este predeterminată, se organizează în funcţie de o intenţie formulată încă de la plecare;
- cea de-a doua se construieşte cu ocazia observării a ceea ce se evaluează, din mers.

Axa *Evaluare „globală", holistică- evaluare „analitică".*

- Evaluarea globală consideră obiectul supus atenţiei ca un tot unitar;
- evaluarea analitică vizează raporturile existente între variabilele descriptive.

Axa *Evaluare internă – evaluare externă.*

- Această dimensiune are în vedere locul evaluatorului în raport cu obiectul evaluat.

Axa *Evaluări „oficioase", sau personale - „evaluări oficiale".*

Din aceasta perspectiva polara, diferenţiem :

- evaluări „domestice", pe parcursul învăţării; acestea au rol de ameliorare;
- evaluări „publice", cu impact privind „certificarea", clasificarea elevilor; acestea au impact asupra câmpului social de utilizare a diplomei.

Axa *Evaluare categorială/ frontala versus evaluarea personalizată;*

Axa *Evaluare integrativă versus evaluare contextualizată*;

Axa *Evaluare reflexivă versus evaluare participativă;*

Axa *Evaluare imperativă versus evaluare negociabilă;*

Axa *Evaluare motivantă versus evaluare sancţionantă*;

Axa *Evaluare formală versus evaluare informală.*

2.4. Strategii evaluative criteriale/prin obiective versus Strategii evaluative normative/ comparative

Din perspectiva activităţii evaluative moderne, realizată în timpul anului şcolar şi care are funcţii predominant formative/ameliorative, ne interesează în mod deosebit două tipuri majore de strategii evaluative şi anume:

- strategiile evaluative criteriale (bazate pe obiective)
- strategiile evaluative normative sau comparative .

Tendinţa evidentă, atât în teoria cât şi în practica educaţională, este de deplasare a accentului de la evaluarea comparativă, clasificatorie, spre evaluarea care are la bază obiectivele educaţionale (evaluare criterială).

Deşi evaluarea comparativă este frecvent criticată, ea nu trebuie complet eliminată, ci limitată la strictul necesar. Fiind dinamice şi flexibile, cele două tipuri de strategii nu trebuie să fie exclusive, ci complementare.

2.4.1. Strategii evaluative normative / comparative

Teoria care stă la baza strategiilor normative/comparative - şi care datează de secole - porneşte de la adevărul că realizarea performanţelor în învăţare ale elevilor este profund diferenţiată şi selectivă. În consecinţă, trebuie să oferim elevilor un evantai cuprinzător al standardelor, de la nivelul celor inferioare şi accesibile tuturor până la nivelul celor superioare şi accesibile unei minorităţi.

Este unanim acceptat si recunoscut faptul ca aptitudinile intelectuale ale elevilor se distribuie inegal şi că învăţământul, în general, are caracter ierarhic clasificator. În consecinţă, în practică trebuie să se realizeze o selecţie a elevilor în funcţie de accesul lor la anumite standarde de conţinut (L. Vlăsceanu, 1988).

Modelul teoretic al selecţiei si al distribuţiei elevilor a fost oferit de baza statistică a „curbei în formă de clopot” a lui Gauss. Aplicate modului de

distribuire a performantelor şcolare ale elevilor, intervalele pe aceasta curba sunt reprezentate astfel:

- 70 %(valoarea centrala) reprezintă performanţe medii;
- 13 %(în dreapta acestui interval) reprezintă elevii buni;
- 13%(in stânga valorii medii) reprezintă elevi mediocrii;
- La extremele acestor intervale sunt situaţi elevii foarte buni(2 %) şi elevii foarte slabi(2%).

Pornind de la această distribuţie teoretică a rezultatelor şcolare, criteriile de notare şi instrumentele de diagnosticare şi evaluare a performanţelor şcolare ale elevilor trebuie, în virtutea acestei concepţii, să fie elaborate şi standardizate încât să se ajungă la clasificarea elevilor într-unul din intervalele de pe curba distribuţiei normale. Aceasta presupune că mai întâi sunt definite în termeni relativi sau procentuali performanţele standard conform modelului oferit de curba lui Gauss. Apoi sunt elaborate în termen de conţinut standardele instructive. Aceste standarde sunt astfel elaborate şi ierarhizate încât unii elevi au acces sau ating numai nivelul standardelor inferioare iar alţii înaintează în realizarea standardelor superioare.

Strategiile instructiv-educative care se construiesc pe această concepţie sunt **strategii normative, comparative.** Elevii sunt comparaţi, clasaţi, ierarhizaţi în clasă. Fiecare dintre aceştia face parte (chiar conştientizează apartenenţa sa) din categoria elevilor buni, sau mediocri, sau medii etc. La această „etichetare" (elev bun, sau slab sau mediu etc.) contribuie, pe lângă profesori, chiar părinţii elevilor, colegii etc. în aşa fel încât şcolarii se identifică cu una sau alta din categoriile specificate de Curbei lui Gauss.

Strategia normativă (comparativă) în evaluarea educaţională este tot mai des criticată şi tinde să fie înlocuită cu evaluarea criterială sau prin obiective. În învăţământul românesc sunt elemente concrete care atestă tendinţa de înlocuire a evaluării comparative cu evaluarea prin obiective. Astfel:

1. În învăţământul primar, după adoptarea Curriculumului Naţional în 1998, elevii nu mai sunt premiaţi, clasaţi la finalul anului şcolar, ci

fiecare dintre aceştia primeşte diplomă pentru rezultate deosebite la disciplinele la care a obţinut calificativul „Foarte bine". Această diplomă atestă faptul că elevul respectiv a obţinut performanţe deosebite nu în raport cu ceilalţi colegi ci în raport cu obiectivele cadru şi obiectivele de referinţă ale disciplinei de studiu.

2. Toate programele disciplinelor din Curriculum-ul Naţional conţin **obiective cadru şi obiective de referinţă** definite în termeni de competenţe, care exprimă în ultimă instanţă standarde unitare şi obligatorii pentru toţi elevii din România. În virtutea acestei filosofii, elevul trebuie să fie apreciat în funcţie de gradul de realizare a obiectivelor prestabilite.

2.4.2. Strategii evaluative criteriale sau Evaluarea prin obiective

Strategiile criteriale de evaluare au la bază evaluarea prin obiective educaţionale. Esenţa acestor strategii criteriale constă în stabilirea cu mai multă rigoare şi fineţe a ceea ce se numeşte în literatura de specialitate „standardul minim acceptat" sau „performanţa minimă acceptată", care exprimă pragul de reuşită a unui elev într-o anumită situaţie educaţională.

După modul diferit în care obiectivele pot fi derivate, ierarhizate, definite, formulate, operaţionalizate, distingem (D. Ungureanu, pag. 147):

- **strategii evaluative criteriale** concepute în raport cu **obiective prestabilite,** obţinute prin selecţia, prelucrarea, reierarhizarea obiectivelor existente în taxonomii complete, ierarhizate nivelar, structurate categorial. Este vorba de obiectivele **date** prin documentele oficiale, repartizate/distribuite pe cicluri şcolare, ani de învăţământ, discipline de studiu etc.
- **strategii de evaluare criteriale** derulate în raport cu **obiective** de asemenea **prestabilite,** dar **numai contextual, conjunctural,** pornindu-se exclusiv de la nevoile celui ce va fi ulterior evaluat. În această categorie pot fi integrate obiectivele formulate de cadrul didactic pentru un capitol, un sistem de lecţii, pentru teză etc.

- **strategii evaluative criteriale** derulate în raport cu **obiective nestabilite** în prealabil, configurate ad-hoc, din mers, în chiar timpul predării-învăţării şi al evaluării factuale. Multe din aceste obiective apar ca atare, fără să fi fost scontate, doar în virtutea faptului că există premise şi oportunităţi reale pentru realizarea lor, sub formă de rezultate spontane dar benefice.
- **Strategii de evaluare criteriale** bazate pe obiective operaţionalizate riguros, prin apelul la taxonomiile specifice, consacrate de operaţionalizare.
- **Strategii de evaluare criterială** bazate pe obiective slab structurate, doar orientative, oferind doar o axă direcţională şi sensul de parcurgere a ei, fără a se preciza dinainte nici în ce ritm, nici până unde exact, în ce secvenţializare şi succesiune etc.

2.5. Evaluarea iniţială – evaluarea formativă – evaluarea sumativă; interdependente si complementaritate

Aceasta clasificare a strategiilor/ tipurilor de evaluare are la bază **trei criterii de compoziţie**:

1. **Cantitatea si calitatea informaţiei sau experienţei** pe care trebuie s-o acumuleze elevul şi care trebuie evaluată. După acest criteriu distingem **evaluare parţială** sau **evaluare globală**;
2. **Axa temporală** la care se raportează evaluarea: la începutul, pe parcursul şi la finalul instruirii;
3. **Sistemul de referinţă** pentru emiterea judecăţilor de valoare asupra rezultatelor evaluate: evaluare criterială (bazată pe obiective) sau evaluare comparativă, normativă, clasificatorie.

Din combinarea acestor trei criterii rezultă trei tipuri de strategii care sunt prezente în activitatea oricărui cadru didactic – evaluator (Ion T. Radu):

a. Evaluarea iniţială
b. Evaluarea formativă si formatoare
c. Evaluarea sumativă.

2. 5.1. Evaluarea iniţială

Evaluarea iniţială realizată la începutul unui program de instruire vizează, printre altele, să identifice condiţiile în care elevii pot să se integreze în activitatea de învăţare care urmează. Este una din premisele conceperii şi asigurării succesului programului respectiv. Evaluarea iniţială este necesară, asigurând pregătirea optimă a oricărui program instructiv-educativ.

Prin realizarea evaluării iniţiale se asigură:

- cunoaşterea nivelului de realizare a învăţării prealabile, a nivelului comportamentului cognitiv iniţial. Este foarte utilă la debutul unui program de instruire: la intrarea copiilor în clasa I, pentru cunoaşterea de către cadrul didactic a nivelului pregătirii elevilor cu care va lucra; la intrarea în ciclul gimnazial; la începutul studiului unei discipline şcolare etc.
- determinarea liniei de pornire a elevilor dar si a cadrelor didactice si a altor factori educaţionali la începutul unui program de instruire (an şcolar, intrare in clasa I, în ciclul gimnazial sau liceal etc.);
- identificarea premiselor/ bazelor favorabile unei noi învăţări (cunoştinţe, abilităţi, capacităţi);
- o punte de legătură între o stare precedentă şi una viitoare;
- refacerea sau remedierea unei stări de fapt, prin aplicarea unui program adecvat de recuperare sau de refacere a noţiunilor fundamentale ce vor fi implicate în susţinerea învăţării viitoare, pentru a omogeniza oarecum fondul de cunoştinţe şi abilităţi indispensabile unui nou parcurs (Ioan Cerghit, op. cit., 2002).

Funcţiile evaluării iniţiale

Evaluarea iniţială nu are rol de control. Este insa diagnostică, stimulantă şi jalonează planul de urmat în procesul de învăţare" (Yvan Abernot, op. cit.). Acest tip de evaluare mai este numit de unii specialişti şi " răul necesar", pornind pe de o parte de la adevărul că orice evaluare este stresantă , iar pe de altă parte de la dorinţa din ce în ce mai manifestă de a

face din această activitate un demers cât mai firesc, cât mai normal/natural, cât mai uman. Se realizează prin examinări orale, prin probe scrise, practice etc. Aceste probe asigură un **diagnostic** al pregătirii elevilor şi totodată îndeplinesc o funcţie **predictivă,** indicând condiţiile în care elevii vor face faţă cerinţelor noului program de instruire.

Evaluarea iniţială îndeplineşte, în principal, **două funcţii:**

1. **funcţia diagnostică**
2. **funcţia prognostică.**

1. Funcţia diagnostică a acestei evaluări iniţiale se manifestă atât din perspectiva elevilor cât şi a cadrului didactic care va lucra cu aceştia.

Din perspectiva **elevilor, evaluarea iniţială este benefică pentru că:**

- Inventariază achiziţiile existente la momentul T 0 (zero);
- Depistează eventuale decalaje între aceştia
- Constată, la momentul respectiv, capacităţile / posibilităţile de învăţare ale elevilor etc.

Din perspectiva **profesorilor:**

- Descoperă factorii (cauzele) care explică situaţia respectivă.
- Arată şi explică nevoile de dezvoltare ale elevilor
- Îi ajută să-şi multiplice căile de stimulare a dezvoltării optimale a acestora;
- Pun în evidenţă caracteristicile diferenţiale ale elevilor şi posibilităţile de a acţiona în direcţia atingerii obiectivelor etc.

(Ioan Cerghit, op. cit., I.T. Radu, Evaluarea in procesul didactic, E.D.P, Bucureşti, 2000).

2. Funcţia predictivă (prognostică) a acestei evaluări constă în aceea că datele obţinute prin evaluarea iniţială ajută la conceperea si organizarea activităţii în trei planuri:

- modul adecvat de predare/învăţare a noului conţinut;
- aprecierea oportunităţii organizării unui program de **recuperare** pentru întreaga clasă;

- adoptarea unor măsuri de sprijinire şi recuperare **doar** a unor elevi.

2. 5.2. Evaluarea formativă si evaluarea formatoare

2.5.2.1. Evaluarea formativa

Conceptul de evaluare formativă se asociază cu promovarea unei noi maniere de a interpreta şi practica evaluarea şcolară. A fost lansat de Scriven în 1967 odată cu lansarea în dezbaterile teoretice dar şi în planul acţiunii educaţionale a unei noi concepţii privind abordarea evaluării ca activitate care trebuie integrată în mod constant şi operativ pe tot parcursul procesului instructiv (Scriven , 1967).

Evaluarea formativă este acel tip de evaluare care se realizează pe tot parcursul unui demers pedagogic, „este frecventă sub aspect temporal şi are ca finalitate remedierea lacunelor sau erorilor săvârşite de elevi" (Bloom). „Evaluarea formativă nu-l judecă şi nu-l clasează pe elev. Ea compară performanţa acestuia cu un prag de reuşită stabilit dinainte" (G. Meyer ,op. cit., pag. 25) .

Caracteristici ale **evaluării formative:**

- este o evaluare criterială, bazată pe obiectivele învăţării;
- semnifică faptul că evaluarea face parte din procesul educativ normal;
- „nereuşitele" elevului sunt considerate ca momente în rezolvarea unei probleme şi nu ca slăbiciuni ale acestuia;
- intervine în timpul fiecărei sarcini de învăţare;
- informează elevul şi profesorul asupra gradului de stăpânire a obiectivelor
- permite profesorului şi elevului să determine dacă acesta din urmă posedă achiziţiile necesare pentru a aborda sarcina următoare, într-un ansamblu secvenţial;
- asigură o reglare a proceselor de formare (a elevului) cu scopul de a-i permite o adaptare a activităţilor de învăţare;
- are ca scop să îndrume elevul să surmonteze dificultăţile de învăţare;

- este parte componenta a procesului de învăţare, este continuă, mai curând analitică şi centrată mai mult pe cel ce învaţă decât pe produsul finit.

Consecinţe asupra actorilor

Evaluarea formativa are consecinţe şi trebuie apreciata atât din perspectiva elevului cât şi a profesorului.

Consecinţe in planul activităţii elevului:

- îi oferă o confirmare (feed-back) a învăţării in mod operativ şi frecvent;
- îl ajută să depisteze dificultăţile şi să le depăşească;
- îi sugerează proceduri de corecţie sau de remediere imediată;
- îl informează asupra comportamentelor sale cognitive intermediare care îl conduce spre cele terminale;
- elevul nu este judecat, nu primeşte note sau calificative, nu este supus clasificării;
- încurajează punerea de întrebări şi reflecţii sau motivează şi stimulează eforturile de învăţare;
- sprijină efortul de autoevaluare etc.

Consecinţe în planul activităţii profesorului:

- acesta beneficiază de o conexiune inversă imediată despre pertinenţa şi performanţele demersului său didactic.
- Poate detecta dificultăţi, confuzii, greşeli, intervenind imediat pentru ameliorarea situaţiei.
- Oferă posibilitatea tratării diferenţiate a elevilor etc.

2.5.2.2 Evaluarea formatoare

Evaluarea formatoare este considerata forma perfecta/desăvârşită a evaluării formative. Reprezintă o nouă etapă, superioara de dezvoltare a evaluării formative, care „va fi funcţională odată cu instaurarea obiectivului de asumare de către elevul însuşi a propriei învăţări: la început

conştientizarea, eventual negocierea obiectivelor de atins şi apoi integrarea de către subiect a datelor furnizate prin demersul evaluativ în administrarea propriului parcurs. **Caracteristica dominantă a evaluării formatoare este de a însoţi şi de a facilita învăţarea.** Din acest punct de vedere, evaluarea formatoare este o formă desăvârşită a evaluării formative. Această concepţie, calificată drept **evaluare formatoare,** are drept scop **promovarea activităţii de învăţare ca motor** motivaţional pentru elev, precum şi ca sprijin în conştientizarea metacognitivă… Ajungem astfel la… autoreglare" (Jean Vogler, op. cit., pag. 82).

Ideea centrală a „evaluării formatoare" constă în înţelegerea de către elev a importanţei reprezentării scopurilor de atins, în convingerea că el însuşi (şi numai el) este capabil să-şi regleze activitatea de învăţare, să regleze / autoregleze / corijeze acest proces.

Din perspectiva conceperii evaluării ca proces de reglare – autoreglare a învăţării, funcţia ei esenţială constă, în învăţământul actual, în a clarifica elevului ceea ce trebuie să înveţe, în a-i produce conştientizarea privind traseul învăţării şi a face funcţională reglarea şi autoreglarea didactică. Autoevaluarea este elementul central al metacogniţiei. Autocorectarea, autoevaluarea reprezintă „cuvintele de ordine" în acest context.). G. Nunziati (1988) explică schimbarea vizată, prezentând în acelaşi timp baza teoretică a acestei forme de evaluare: *"Noi vorbim de o evaluare formatoare nu numai formativă, pentru că vrem să ajungem, pornind de la tehnicile de măsurare şi de la definirea obiectivelor la un dispozitiv pedagogic mai larg şi care să permită un grad mai ridicat de reuşită. Noi vrem să facem din evaluare nu numai un instrument de control ci un instrument de formare, de care elevul va dispune pentru a urmări obiectivele personale şi pentru a-şi construi propriul parcurs de învăţare"* (op. citată, pag. 92).

Idealul, în cazul evaluării formatoare, este acela de a putea aprecia la elev (care se confruntă cu o sarcină de învăţat) modificările care se produc în raport cu o ţintă exprimată în termeni de procese de stăpânit sau structuri mentale de construit. Acestea reprezintă competenţe, care, de regulă, nu sunt observabile. Observabile sunt, pe de o parte comportamentul elevului (în

dimensiunea sa exterioară – performanţa) şi, pe de altă parte, produsul învăţării, ca rezultat al confruntării cu sarcina de rezolvat.

PPO („Pedagogia prin obiective"), care a favorizat substanţial evaluarea formativă prin specificul său, se centrează pe comportamentul observabil. Evaluarea **formatoare** se centrează pe competenţă şi pe produs. Ideea centrală a acestei teorii este aceea că evaluarea formativă devine eficace când se transformă în autoevaluare şi reglează procesul învăţării.

Conceptul de evaluare **„formatoare"** îşi propune să înlocuiască pe cel de evaluare ***"formativă".*** Caracteristica acestei ***"versiuni"*** este aceea că valorizează mai mult relaţia predare-învăţare şi încearcă să articuleze mai bine fazele esenţiale ale acesteia din urmă în funcţie de eficacitatea pedagogică (G. Nunziati, Pour construire un dispozitive d'évaluation formative, Cahiers Pedagogiques, nr. 280, 1980, janvier).

Deplasarea accentului de la evaluarea ***"formativă"*** la evaluarea ***"formatoare"*** are la bază intenţia de a centra demersul pedagogic *"pe reglarea asigurată prin elevul însuşi",* distingând-o de evaluarea formativă în care *"reglarea priveşte cu prioritate strategiile pedagogice ale profesorului"* (J. J. Bonniol, 1986, pag. 126

Ideile centrale ale evaluării formatoare pot fi formulate sintetic astfel:

1. este foarte importantă înţelegerea de către elev a scopurilor de atins, a produsului dar mai ales a particularităţilor traseului, ale procesului de învăţare;
2. elevul însuşi(si numai el) este capabil/cel mai in măsură să-şi regleze activitatea de învăţare; doar el este în stare sa-si regleze/ autoregleze/ corijeze acest proces.

Din aceasta perspectivă, evaluarea trebuie să vizeze înainte de toate însuşirea de către elev a **doua categorii de criterii: de realizare si de reuşită.** Cunoaşterea/ însuşirea/ stăpânirea acestora este de natură sa asigure „ reuşita în sarcină" şi „ reuşita în obţinerea unui produs bun".

Prin urmare, elevul trebuie să-şi însuşească:

- criterii de realizare a sarcinii de lucru
- criterii de reuşită.

2.5.3. Evaluarea sumativă sau „certificativă”

Reuşita unui program de instruire depinde, între altele, de modul în care se proiectează, se realizează şi se intercondiţionează acţiunile evaluative, iniţiale, formative si sumative. Evaluarea sumativă (cumulativă) este repusă în discuţie odată cu lansarea teoriei evaluării formative, concepută ca „parte integrantă a procesului de învăţare şi jalon al acestuia, ca mijloc de informaţie cu destinaţii multiple „(Yvan Abernot, op. cit., pag. 22). (Scriven ,1967). Este, deci, în corelaţie cu evaluarea formativa, dar deopotrivă si cu evaluarea iniţială. Cele trei tipuri de strategii se afla intr-o strânsă relaţie de interdependenţă şi complementaritate.

Evaluarea sumativă se prezintă in mai multe ipostaze, dintre care două sunt mai importante pentru demersul nostru:

1. evaluarea realizată la finalul unui capitol , unitate de învăţare, sistem de lecţii, teză semestrială etc. În această ipostază demersul evaluativ este sumativ, cumulativ dar cu puternice valenţe formative. Cadrul didactic evaluator insistă, într-o asemenea ipostază, pe remedierea carenţelor şi disfuncţiilor identificate.
2. evaluarea finala sau de bilanţ, realizată la încheierea unui ciclu şcolar, al unui nivel de studii etc. În acest caz cadrul didactic nu mai poate interveni pentru a regla procesul de învăţământ care deja si-a produs efectele, însă poate interveni pentru a corija, regla, elimina disfuncţionalităţile constatate în derularea unui nou program.

Evaluarea sumativă, în sens general, are caracteristica de a fi „certificativă” din doua perspective:

1. „certifică” achiziţia competenţelor vizate prin documentele şcolare : cantitate/volum, calitate, nivel, pe diverse etape de instruire;

2. dă dreptul absolventului unui program de instruire (ciclu şcolar etc.) de a primi „certificatul” sau „diploma de absolvire/finalizare” a studiilor.

Pornind de la adevărul ca orice evaluare sumativă produce stări tensionale, disconfort psihic, uneori generează chiar efecte traumatizante, literatura pedagogică dar şi practica în domeniu pun din ce în ce mai mult în discuţie necesitatea şi posibilitatea unei evaluări sumative mai juste şi mai echitabile, atât pe parcursul cat si la finalul unei perioade de instruire. Pe de altă parte trebuie să acceptăm realitatea că profesorul, prin natura funcţiilor şi responsabilităţilor sale, trebuie să evalueze („să asculte”) şi să pună note sau calificative în catalog.

Specialiştii apreciază că ameliorarea consecinţelor evaluării sumative se poate realiza prin asigurarea unui grad înalt de **transparenţă**. În această tentativă, stabilirea criteriilor este esenţială (Louise M. Belaire, op. citată, pag. 51). Prin urmare, este necesar ca profesorul să stabilească un climat care să-i permită elevului să se simtă ascultat, apreciat şi mai ales înţeles. Relaţiile educaţionale stabilite între cei doi parteneri trebuie să permită **negocierea unui *“contract pedagogic” intre aceştia***. Concepută într-o astfel de optică, evaluarea sumativă nu mai poate fi privită ca un moment punctual, determinat în timp şi spaţiu. Această acţiune devine un proces care se construieşte în funcţie de evoluţia evenimentelor şi interacţiunilor din clasă.

Dintr-o perspectivă modernă, evaluarea sumativă este determinată de contexte specifice, construită de toţi actorii – inclusiv de elevi, care ştiu nivelul şi caracteristicile aşteptărilor - şi definită în funcţie de criteriile stabilite împreună. Astfel această construcţie comună cadru didactic - elevi conferă evaluării sumative un loc bine precizat si justificat în procesul educativ. Prin urmare cerinţa esenţială pentru a realiza o evaluare sumativă mai justă şi mai echitabilă este aceea de a introduce în scenă actorii principali – elevii. Pentru aceasta însă este necesar ca profesorii să îndrăznească să-şi asume riscuri, **să accepte negocierea,** confruntarea, dar mai ales să fie convinşi că evaluarea trebui să fie în beneficiul învăţării realizată de elev (Louise M. Belair, op. cit., pag 62).

Caracteristici ale evaluărilor de tip **sumativ**:

- este o evaluare de bilanţ care intervine la sfârşitul parcurgerii unui ansamblu de sarcini de învăţare ce constituie un tot unitar;
- evidenţiază efectul terminal rezultat de pe urma învăţării, nu cum s-a ajuns la acest produs; (este centrată pe rezultatele globale, de bilanţ al învăţării);
- uneori această evaluare (în sensul absolut al termenului) este internă, dar de cele mai multe ori este externă (ex: capacitate, bacalaureat, diplomă etc.);
- se încheie cu atribuirea unei note sau calificativ, a unui certificat sau diplomă;
- intervine prea târziu ca să mai poată influenţa cu ceva ameliorarea rezultatelor şi refacerea procesului deja parcurs, dar oferă învăţăminte pentru desfăşurarea unei viitoare activităţi didactice.
- Furnizează informaţii de bilanţ în vederea:
  - **a)** diagnosticării într-o formă globală, a realizării obiectivelor generale ale unei programe sau părţi a programei; a rezultatelor înregistrate de elev la sfârşitul unei perioade de învăţare în raport cu aşteptările sau obiectivele stabilite iniţial;
  - **b)** certificării sau recunoaşterii atingerii unui nivel de pregătire, dobândirii unor competenţe.
  - **c)** Adaptării unor decizii legate de promovarea (nepromovarea, acceptarea /respingerea, acordarea/neacordarea unei diplome etc;
  - **d)** Clasificării / ierarhizării sau diferenţierii elevilor
  - **e)** Confirmării sau infirmării eficienţei prestaţiei cadrelor didactice etc. (Ioan Cerghit, op. cit., I.T.Radu. op. cit.)

2.5.4. Unitatea şi complementaritatea strategiilor evaluative

În practica şcolară deosebirea dintre acestea are un grad ridicat de relativitate. În viaţa şcolară cotidiană evaluarea formativă şi evaluarea sumativă nu sunt uşor de delimitat. Din această perspectivă, înseşi acţiunile

evaluative apreciate de cadrul didactic ca fiind formative îl îndreptăţesc pe acesta să acorde note sau calificative. Ori, într-un asemenea context, aşa-zisa evaluare formativă nu este, nici mai mult nici mai puţin, decât o evaluare sumativă deghizată.

Unitatea evaluare iniţială - evaluare continuă - evaluare sumativă - marchează tranziţia de la un model tradiţional centrat pe control, către unul mai eficient, în perspectiva funcţiilor ameliorative pe care le îndeplineşte actul evaluării în activitatea didactică din perspectiva moderna. Ele se disting nu atât prin natura tehnicilor de măsurare folosite sau a criteriilor de apreciere a rezultatelor constatate, cât, mai ales, prin modul în care sunt realizate acţiunile de evaluare în raport cu desfăşurarea procesului şi prin funcţiile pe care le îndeplinesc.

Realizarea **funcţiilor esenţiale ale actului evaluativ** în procesul didactic presupune folosirea atât a formelor de evaluare iniţială cât şi a celor operate pe parcursul şi la sfârşitul procesului didactic. Numai folosirea împreună a celor trei **strategii/ tipuri/ forme** de evaluare oferă date necesare pentru îmbunătăţirea sistematică a acestuia. Cele trei tipuri de strategii nu sunt distincte, nici opuse, ci, mai degrabă **complementare.** De aceea, o acţiune de evaluare eficace trebuie să fie, în mod necesar, **continuă şi completă.** Singura atitudine justificată şi eficientă faţă de folosirea lor se exprimă nu în opţiunea pentru una din aceste forme, ci în îmbinarea acestora, în realizarea unui proces de evaluare în forme şi cu funcţii multiple, perfect integrat activităţii didactice (I. T. Radu, Curs de pedagogie, 1988).

3. Interdependenta dintre funcţiile evaluării si strategiile evaluative

Funcţiile si strategiile evaluative sunt într-o strânsă interdependenţă: funcţiile oricărui demers evaluativ determină strategiile; la rândul lor opţiunile strategice evaluative dau consistentă si valoare funcţiilor preconizate, intenţiilor atribuite procesului de verificare, apreciere, remediere etc.

Înainte de acţiunea de formare	**În timpul acţiunii de formare**	**După acţiunea de formare**
Tip de evaluare: • Diagnostică • Prognostică • Predictivă ***Functii:*** • Orientare • Adaptare ***Centrata pe:*** • Elev si caracteristicile sale (identificare)	***Tip de evaluare:*** • Formativă • „progresiva”/ de progres ***Functii*** • Reglare • Facilitare a învăţării ***Centrata pe:*** • Procese • Activitate	***Tip de evaluare:*** • sumativă • terminală/ finală ***Functii*** • verificare • certificare ***Centrata pe:*** • produsele învăţării

Funcţiile evaluării după locul in raport cu secvenţa de învăţare (Ch. Hadji, op. Cit, pag. 58)

In această viziune, cele trei forme sau strategii de evaluare: iniţială, formativă, sumativă sunt sau ar trebui să fie într-o strânsă complementaritate. În acelaşi timp ele trebuie sa fie în strânsă legătură cu rolurile/funcţiile îndeplinite de demersul evaluativ care se modifică fundamental din perspectiva evaluării moderne, cu valenţe puternic formative, integrate organic procesului de învăţământ.

Interdependentele dintre funcţii si strategii au fost concentrate intr-o exprimare sintetica astfel: **funcţia descriptivă (Tu eşti**

aici...”), **funcţia diagnostică (... pentru că ai aceste lacune!”)**, **funcţia prognostică (Ai putea urma...”)** (Ana Bonboir, op. cit).

Evaluarea iniţială nu mai are funcţia de control. Ea devine descriptivă („Tu eşti aici…”) şi serveşte ca bază de comparare pentru evaluările ulterioare. Funcţia ei principală este aceea de a motiva, de a stimula şi mai ales de a indica programul ce trebuie urmat în etapa ulterioară de instruire a elevului.

În virtutea aceluiaşi mod de a gândi şi a acţiona, **evaluarea formativă** devine un mijloc de formare a elevului, făcând parte integrantă din procesul de învăţare. Ea este în progres. Evaluarea modernă este prin excelenţă formativă, integrată procesului de învăţare. După aprecierea specialiştilor în domeniu, conceptul care a modificat întreaga pedagogie a ultimelor decenii şi care nu şi-a epuizat încă resursele este cel de **„evaluare formativă”**. În concepţia lui Scriven, cel care a propus termenul, evaluarea formativă este mai mult decât o tehnică: **este o stare de spirit** pe care profesorul şi elevul dar şi instituţiile şcolare trebuie s-o adopte. Această concepţie participă la formarea unui ansamblu de atitudini pe care şcoala trebuie să le adopte pentru a le promova *(Yvan Abernot, op. cit., pag. 108).*

In prezent este în ascensiune **„ evaluarea formatoare”,** din perspectiva căreia evaluarea este interpretată ca o modalitate eficientă de realizare a unei învăţări autoreglante. Aceste concepte instituie evaluarea ca mijloc de formare a elevului şi permite observarea evoluţiei competenţelor sale.

Cea de-a treia strategie de evaluare – **evaluarea sumativă** – este o sancţiune. Din perspectiva pedagogiei moderne, şi aceasta îşi modifică semnificativ funcţiile deja consacrate. Ea încheie o perioadă de învăţare şi conduce la acordarea unei note sau a unui calificativ. Acestea (nota sau calificativul) **„certifică”** o achiziţie a elevului şi are funcţia de a contribui la orientarea celui care învaţă.

Prezentăm în tabloul sinoptic următor, într-o formă sintetizată, dinamica raporturilor dintre funcţii si strategii evaluative (Ch. Hadji, op. Cit).

INTERDEPENDENTE INTRE FUNCŢII SI STRATEGII EVALUATIVE

Funcţii Strategii	Orientare/ condiţii ale învăţării	Reglare/ procesul învăţării	Certificare/ rezultatul învăţării
Obiective	• A prevedea dificultăţile probabile ale procesului de învăţare pentru a • A alege diverse cai de formare sau de învăţare	• A întelege demersul de învăţare al elevului • A decela originea dificultăţilor • A aprecia gradul de realizare a obiectivelor pedagogice • A pilota procesul de ănvăţare într-o manieră optimală	• A verifica dacă obiectivele au fost realizate • A atesta social
	• Caracteristicil	• Strategii şi	• Competenţe

„obiectul" evaluării	e stabile ale elevului • Aptitudini • Motivaţii • Capacităţi şi competenţe deja dobândite	dificultăţi ale învăţării • Modele de funcţionare/ învăţare ale elevului	globale • Competenţe terminale • Deprinderi semnificative / relevante
Tipuri de probe	• Probe normative (standardizate)	• Probe criteriale	• Sarcini globale si semnificative social • Probleme tipice
Instrumente folosite	• Teste de aptitudini • Baterii de probe predictive	• Instrumente construite „ pe măsură" • Probe: • Individuale, clinice, orale; • Probe de autoevaluare • Probe de autocorectare • Probe de ameliorare	• Probe de „probare" • Confruntarea cu o problemă semnificativă şi tipică asociată competenţei vizate

Sursa: Jean Cardinet, *Objectifs educatifs et evaluation individualisee,* Neuchatel, IRDP, mars, 1977, apud Charles Hadji, op. Cit.

4. APLICAŢII ŞI TEME DE REFLECŢIE

- Comentaţi afirmaţia: ‘Evaluarea şcolară este mult mai importantă pentru elev decât pentru profesor » ;
- Comentaţi afirmaţia: “ Evaluarea şcolara este mult mai importantă pentru profesor decât pentru elev”
- Comentaţi afirmaţia: ” Evaluarea şcolară este la fel de importantă pentru elev cât şi pentru profesor”.
- Prezentaţi cel puţin trei argumente pro şi trei argumente contra afirmaţiei: “Cheia succesului şcolar rezidă într-o evaluare iniţială bine făcută!”
- Prezentaţi în cuvinte proprii esenţa strategiei de evaluare normativă.
- Prezentaţi în cuvinte proprii esenţa strategiei de evaluare criterială.
- Prezentaţi cel puţin două elemente de asemănare si două de diferenţiere dintre evaluarea normativă/comparativa şi evaluarea criterială/ prin obiective.
- Prezentaţi cel puţin două avantaje şi două dezavantaje ale strategiilor normative/comparative şi, respectiv, ale strategiilor criteriale/ prin obiective.
- Gândiţi/concepeţi un demers strategic evaluativ pe durata unui ciclu şcolar(primar, gimnazial sau liceal), pentru disciplina pe care o predaţi dumneavoastră, raportându-vă la obiectivele cadru şi de referinţă prevăzute în programa şcolară.
- “In general, cadrele didactice au/nu au o strategie evaluativă bine conturată/ definită !“ Alegeţi varianta care corespunde cu opinia dumneavoastră si realizaţi un comentariu al acestei opţiuni.
- Sunteţi de acord cu afirmaţia: “Evaluarea de tip criterial este din ce în ce mai prezentă în practica şcolară românească”? Prezentaţi cel puţin trei argumente, fapte sau opinii in favoarea răspunsului dumneavoastră!

- Tradiţia **premierii elevilor** din învăţământul preuniversitar este în acord sau în dezacord cu evoluţiile din domeniul modernizării evaluării şcolare? Se corelează cu evaluarea criterială sau cu evaluarea normativa/ comparativa? Explicaţi punctul dumneavoastră de vedere.
- Realizaţi un eseu cu tema :" Valoarea / funcţia diagnostică a evaluării iniţiale se manifesta atât pentru elev cat si pentru profesor. Pentru elev... Pentru profesor..."'
- Realizaţi un eseu cu tema :"Evaluarea formativa este utilă atât pentru elev cât şi pentru profesor. Pentru elev... Pentru profesor..."'
- Realizaţi un eseu cu tema: "' Evaluarea sumativă / certificativă este importantă pentru elev cât si pentru profesor. Pentru elev... Pentru profesor...
- Sunteţi la finalul unui capitol. Înainte de a trece la capitolul următor, realizaţi evaluarea care se impune. Este o evaluare formativă, o evaluare cerificativă sau are funcţii duble? Argumentaţi răspunsul dumneavoastră.
- Ce s-ar întâmpla dacă în activitatea didactică la clasă am absolutiza distribuţia elevilor după Curba lui Gauss? Prezentaţi cel puţin trei efecte probabile .
- Rezumaţi în aproximativ două pagini punctul dumneavoastră de vedere privind impactul evaluărilor de tip normativ/ criterial asupra comportamentelor cadrelor didactice.
- Prezentaţi într-un text de aproximativ 40 de rânduri punctul dumneavoastră de vedere privind calitatea evaluărilor iniţiale practicate de cadrele didactice.
- Rezumaţi într-un text de aproximativ o pagină punctul de vedere exprimat de trei autori ai unor lucrări reprezentative în domeniu cu privire la necesitatea abordării evaluării din perspectiva criterială/ prin obiective.

- " Premierea elevilor a avut întotdeauna şi va avea şi în continuare o valoare motivaţională deosebită!" Sunteţi în acord/ dezacord cu această opinie?Argumentaţi răspunsul.
- Selectaţi dintr-o lucrare reprezentativă din lista bibliografică care v-a fost prezentată un text de aproximativ o pagină care abordează « Strategii evaluative " . Identificaţi/ exprimaţi ideea principală care se desprinde din text precum şi trei idei secundare.
- Imaginaţi-vă ca sunteţi inspector la Inspectoratul Şcolar Judeţean. Realizaţi planul unei expuneri/ conferinţe pe care urmează să o susţineţi în faţa cadrelor didactice pe tema "Evaluarea iniţială - evaluarea formativă - evaluarea sumativă: strategii complementare".
- Prezentaţi cel puţin două puncte tari şi două puncte slabe despre literatura pedagogică din ultimul deceniu şi jumătate în care este abordată problematica funcţiilor şi strategiilor de evaluare a rezultatelor şcolare ale elevilor.

Cap. III. „OBIECTUL" EVALUĂRII ŞCOLARE

Competente specifice

Pe parcursul şi la sfârşitul capitolului, studenţii vor fi capabili:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: obiectul evaluării, rezultate şcolare, competenţe, socluri de competenţe, competenţe transversale, capacităţi, subcapacităţi, performante, prestaţie, obiectiv educaţional etc. ;
- Să utilizeze aceste concepte în diverse contexte de instruire, metodice etc.
- Să integreze principalele concepte specifice acestui capitol în propriul sistem al valorilor profesionale
- Să clasifice principalele tipuri de rezultate şcolare ale elevilor in funcţie de diverse criterii;
- Să definească fiecare din tipurile tradiţionale/ clasice si moderne de rezultate şcolare ale elevilor
- Să caracterizeze principalele tipuri de rezultate şcolare ale elevilor
- Să stabilească relaţii de corespondentă între rezultatele tradiţionale şi cele moderne ale evaluării şcolare;
- Să argumenteze necesitatea evaluării pe baza de competenţe, prin raportare la evoluţiile din domeniul psihologiei, pedagogiei, informaticii etc.
- Să stabilească raporturi de corespondenţă intre competenţe si performanţe;
- Să identifice relaţii intre obiectivele cadru si de referinţă din învăţământul preuniversitar, pe cicluri si pe ani şcolari şi rezultatele şcolare ale elevilor exprimate în termeni de competente şi de performanţe;
- Să identifice situaţii educaţionale specifice evaluării diferitelor tipuri de rezultate şcolare ale elevilor;
- Să stabilească diverse categorii de rezultate şcolare(competente, performante, prestaţii, atitudini, valori etc.) ce urmează a fi evaluate în anumite contexte educaţionale

- Să interpreteze rezultatele diverselor evaluări obţinute in contexte evaluative specifice;
- Să valorifice rezultatele şcolare ale elevilor, culese prin diferite metode, tehnici, instrumente, în vederea optimizării procesului de instruire
- Să caracterizeze direcţiile şi tendinţele reprezentative de evoluţie a definirii rezultatelor şcolare ale elevilor din învăţământul preuniversitar
- Să manifeste receptivitate faţă de inovaţiile din sfera definirii rezultatelor elevilor/ obiectului evaluării şcolare.

CONŢINUTUL ŞTIINŢIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. Repere conceptuale

2. Determinarea „obiectului" evaluării

3. Dinamica tipologiei rezultatelor şcolare ale elevilor

3.1. Spirala „educaţie intelectuală"- „educaţie cognitivă"

3.2. Precursori ai educaţiei cognitive

3.3. Rezultate şcolare specifice educaţiei intelectuale

3.3.1. Cunoştinţe acumulate şi integrate

3.3.2. Capacitatea de operare şi aplicare a achiziţiilor

3.3.3. Dezvoltarea capacităţilor intelectuale

3.3.4. Conduite şi trăsături de personalitate

3.4. Rezultate şcolare specifice educaţiei cognitive

3.4.1. Repere în diferenţierea conceptelor de bază ale educaţiei cognitive

3.5. Competenţele - „obiecte" moderne ale evaluării şcolare

3.5.1. Abordarea cognitivă a educaţiei şcolare

3.5.2. Psihologia cognitivă versus psihologia behavioristă

3.5.3. Reconstrucţia educaţiei: De la ştiinţe cognitive la educaţie cognitivă

3.5.4. Reconceperea evaluării determinată/ solicitată de reconstrucţia educaţiei

3.6. Centrarea pe competenţe - un model integrator al evaluării

3.6.1. Competenţele - alternativa la învăţământul tradiţional centrat pe cunoştinţe

3.6.2. Ipostaze ale competenţei şcolare

3.6.3. Competenţa - un megarezultat educaţional

3.7 Definirea competenţelor - între unitate si diversitate

3.7.1. Competenţa – un concept polisemantic

4. APLICAŢII ŞI TEME DE REFLECŢIE

ANALITICA TEMELOR

1. Repere conceptuale

„Obiectul" evaluării reprezintă realitatea educaţională concretizată în procesul şi produsul învăţării, supusă atenţiei evaluatorului , în vederea măsurării şi aprecierii. Demersul evaluativ solicită evaluatorului să identifice caracteristicile procesului şi produsului învăţării in raport cu normele / criteriile prestabilite şi să aprecieze distanţa dintre **referent** si **obiectul evaluării.**

Referentul stabileşte forma finală a învăţării pe care trebuie s-o realizeze elevul, caracteristicile acesteia, starea necesară, norma dezirabilă; îndeplineşte un rol instrumental . Este „ acel *ceva* în raport cu care se emite o judecată de valoare. Vizează reprezentarea , anticiparea obiectivelor" (J. M. Barbier, 1985, pag. 294).

„Obiectul" evaluării este reprezentat de procesul sau produsul evaluat (Lesne, 1984; Barbier, 1985; Hadji, 1989). **„Obiectul" evaluării** desemnează partea din realitatea aleasa ca „ material" pentru aceasta reflecţie sau aceasta măsură (G. Figari, op. Cit. Pag. 43, M. Manolescu, Activitatea evaluativa intre cogniţie si metacogniţie, Editura Meteor, Bucureşti, 2004, pag. 154).

Din perspectivă modernă, evaluarea şcolară este activitatea de formulare a unor judecăţi de valoare despre produsul şi procesul învăţării elevului. Pentru a aprecia ceea ce a învăţat elevul, trebuie sa acordăm valoare procesului şi produsului învăţării. Valoarea „obiectului„ evaluat rezultă din conformitatea mai mică sau mai mare cu o normă ideală. Noţiunea de evaluare combină *realul* (universul obiectului evaluat, ceea ce a învăţat efectiv elevul) cu *idealul* (valoarea etalon), eticul (ceea ce este demn de estimat) cu lumea aşteptărilor, cu dezirabilul (Ch. Hadji, op. Cit, pag. 75).

Din aceasta perspectivă, a evalua înseamnă a stabili relaţii între:

- Ceea ce există şi ceea ce ar trebui să existe, între ceea ce a învăţat elevul si ceea ce ar trebui să ştie sau să ştie să facă;

- Un comportament manifestat de elev în situaţii concrete si un comportament „ ţintă” pe care am dori să-l manifeste pentru a afirma că activitatea cadrului didactic este eficientă;
- Între ceea ce există în realitate si un model ideal (Ioan Cerghit, Sisteme de instruire alternative si complementare, Editura Polirom, Iasi, 2008, pag 355).

Cadrul didactic confruntă, în procesul de evaluare, ceea ce realizează fiecare elev în timpul învăţării sau la final cu răspunsul corect si complet (modelul răspunsului, portretul–robot al acestuia). Nota propusă sau calificativul exprimă gradul de adecvare perceput, constatat de evaluator între prestaţia elevului şi modelul ideal stabilit în prealabil.

2. Determinarea „obiectului” evaluării

În practica şcolară identificam **mai multe tipuri de determinare/ precizare** a ceea ce urmează să fie evaluat (a „obiectului” evaluării), între care:

1. **Specificarea pe baza de competenţe.** Acest tip de specificare este din ce în ce mai prezent majoritatea sistemelor de învăţământ, inclusiv în învăţământul românesc. Evaluarea pe bază de competenţe este „ţinta” modernă în educaţie. Ea vizează funcţionarea cognitiv-acţională (I. Cerghit, op. Cit, pag. 356). Competenţele generale şi competenţele specifice, respectiv obiectivele cadru şi obiectivele de referinţă din Curriculum Naţional, identificabile pentru fiecare disciplină din planul cadru de învăţământ preuniversitar vizează competenţe, capacităţi, subcapacităţi si performanţe ce urmează a fi dezvoltate şi respectiv evaluate pe parcursul şi la sfârşitul diverselor perioade de timp pentru care acestea au fost definite. Un alt concept corelat cu obiectivele cadru, obiectivele de referinţă, competenţe, capacităţi, subcapacităţi, performanţe etc. este cel care se referă la „standarde curriculare de performanţă”. Acestea „sunt criterii de evaluare a calităţii procesului de învăţare. Ele reprezintă enunţuri sintetice , susceptibile să indice în ce măsură sunt atinse obiectivele

curriculare de către elevi. În termeni concreţi, standardele constituie specificări de performanta vizând **cunoştinţele, competenţele şi atitudinile stabilite prin curriculum”(** Curriculum Naţional, pag. 204).

2. **Specificarea prin tipuri de performanţă** se concretizează în formularea de enunţuri care precizează ce trebuie să ştie şi/sau să poată face elevul şi la ce nivel, ca urmare a expunerii la evenimentele de instruire. Aceste enunţuri sunt formulate la un nivel de generalitate mai înalt decât cel al obiectivelor operaţionale (mai bine cunoscute în contextul cultural românesc - P. Lisievici, op. Cit. Pag. 54)), referindu-se mai curând la categorii de performanţe decât la comportamente izolate, precis delimitate.
3. **Specificarea prin obiective operaţionale/ comportamentale.** Acest tip de specificare derivă din PPO (Pedagogia prin obiective). Operaţionalizarea obiectivelor educaţionale a reprezentat şi reprezintă încă o preocupare constantă a învăţământului romanesc. Operaţionalizarea obiectivelor este de competenţa cadrului didactic. Acest tip de specificare simplifică mult sarcina cadrului didactic, întrucât fiecare obiectiv operaţional vizează comportamente observabile şi pe cât posibil măsurabile, manifestate de elev pe parcursul şi la finalul lecţiei. Specificarea obiectului evaluării prin obiective operaţionalizate oferă sugestii consistente privind itemii prin care pot fi apreciate rezultatele învăţării.
4. **Specificarea prin conţinut.** Acest mod de specificare **este propriu învăţământului tradiţional centrat pe „ materie”** şi se caracterizează prin aceea ca proiectarea conţinuturilor ce urmează a fi învăţate nu este corelată cu anumite categorii de obiective, tipuri de performanţă sau capacităţi. Conţinuturile sunt importante în sine. În învăţământul romanesc este încă destul de frecvent acest mod de specificare a „obiectului” evaluării. Conţinuturile sunt enumerate, prezentate sub forma unor teme, subteme şi indică ceea ce ar trebui să

învеţe elevul. În învăţământul de tip tradiţional se foloseşte îndeosebi specificarea „obiectului„ evaluării prin conţinut.

3. Dinamica tipologiei rezultatelor şcolare ale elevilor

3.1. Spirala „educaţie intelectuală”- „educaţie cognitivă”

Începând din anii „ 60 ai secolului trecut şi până astăzi rezultatele şcolare ale elevilor, ce trebuiau supuse evaluării, au fost definite, în principal, în două moduri:

1. rezultate şcolare concordante cu obiectivele **educaţiei intelectuale;**
2. rezultate şcolare concordante cu obiectivele **educaţiei cognitive.**

Pedagogia românească din ultimele decenii ale secolului trecut a clasificat rezultatele şcolare ale elevilor care, de regulă, sunt supuse procesului evaluativ, astfel: (I.T. Radu, I. Cerghit, C. Cucoş) :

1. Cunoştinţe acumulate de elev şi integrate

2. Capacităţi de operare şi aplicare a achiziţiilor

3. Capacităţi intelectuale

4. Conduite şi trăsături de personalitate.

Această clasificare acoperă în linii mari perioada anilor “60 – ‘90 ai secolului trecut si corespunde deziderateIor **educaţiei intelectuale.** Este concordanţă/ corespunzătoare tranziţiei de la abordarea behavioristă a învăţării la cognitivism, de la învăţământul formativ / educaţia intelectuală clasică la educaţia cognitivă actuală.

Din perspectiva cognitivistă, care a triumfat in anii 90, literatura pedagogică menţionează următoarele tipuri de rezultate şcolare ce trebuie evaluate, formulate progresiv astfel:

1. deprinderi
2. priceperi
3. abilităţi
4. capacităţi

5. competenţe.

Această tipologie este specifică **educaţiei cognitive** actuale.

Între cele două tipologii nu există contradicţii, ci, dimpotrivă, ele se află într-o strânsă interdependenţă, asigurând chiar o stare de continuitate în definirea tipurilor de rezultate şcolare (Elena Joita, op. cit.). Pentru că educaţia cognitivă actuală nu este altceva decât o formă superioară, evoluată, a tradiţionalei educaţii intelectuale. Educaţia cognitivă este în construcţie, are o istorie recentă. Ea trebuie însa corelată cu „educaţia intelectuală" ca un precursor al acesteia. Educaţia cognitivă se conturează ca o abordare distincta astăzi.

Educaţia cognitivă şi educaţia intelectuală se diferenţiază, au particularităţi semnificative care le nuanţează înţelesurile. Termenul **„ cognitiv"** tinde sa-l înlocuiască pe cel de **„intelectual".** Intelectul reprezintă treapta superioară a cunoaşterii umane ce se bazează pe cea concreta si prelucrează informaţiile acumulate la nivel abstract(M. Zlate, 1999, p. 225). In corespondenta, „educaţia intelectuala „ vizează „ activitatea complexă de dezvoltare a tuturor funcţiilor, facultăţilor de cunoaştere, învăţare (cognitive si noncognitive) , scopurile sale fiind cuprinzătoare: de la însuşirea cunoştinţelor până la formarea unei concepţii despre realitatea înconjurătoare.

Semnificaţia conceptului de **„educaţie intelectuală"** a evoluat în funcţie de diverşi factori: cerinţele societăţii şi ale indivizilor, achiziţiile ştiinţelor corelate, acumulările din sfera valorilor ştiinţifice şi culturale. Astăzi conceptul are o încărcătură „ cu nuanţă cognitiva", întrucât vizează: prelucrarea variată a cunoştinţelor, dezvoltarea capacităţilor intelectuale, însuşirea instrumentelor de cunoaştere, formarea de scheme mentale de asimilare si structuri operatorii, dezvoltarea motivaţiei cunoaşterii, a inteligentei şi creativităţii, formarea atitudinii faţă de valorile şi specificul cunoaşterii (E. Joita, pag. 25-26).

„ Cognitivul „ reprezintă o formă superioară a spiralei cunoaşterii şi realizării educaţiei intelectuale. Acesta desemnează modalităţile, instrumentele, condiţiile de procesare a informaţiilor, la nivel mental, superior, nu sub aspectul evidenţierii simple a funcţiilor clasice de reflectare a

realităţii, ci sub aspectul conştientizării lor. Sunt evidenţiate operaţiile exercitate asupra informaţiilor primite prin funcţiile clasice, formarea imaginilor şi a schemelor mentale, mecanismele şi structurile conturate prin procesare, construcţia unei „arhitecturi a sistemului cognitiv". Aşadar „cognitivul„ devine explicaţia superioară, adăugată interpretării clasicului „ intelect", pentru înţelegerea funcţionării lui, a utilizării noi, necesare individului în integrarea în mediul complex.

Desprindem concluzia că, în timp, clasica „educaţie intelectuală" a integrat progresiv elemente ale educaţiei cognitive, dar exprimate şi realizate empiric, prin prisma altor teorii şi interpretări, în care accentul cădea prioritar pe informativ. Scopurile educaţiei intelectuale sunt informativul si formativul. În mod declarat, latura formativă se bucură de mai multa atenţie. „Preocuparea fundamentală a educaţiei intelectuale trebuie să fie îndrumarea si stimularea dezvoltării intelectului, exersarea acestuia în vederea înzestrării lui cu capacităţi necesare asimilării ulterioare a cunoştinţelor, necesare omului în activităţile pe care le desfăşoară"(I. Nicola, 1996, pag. 180).

„Educaţia cognitivă" dezvoltă spirala formativului promovată de educaţia intelectuală explicând şi specificând fondul acestuia. Dimensiunea cognitivă este inclusă în formativul educaţiei intelectuale, dar educaţia cognitivă va dezvolta la nivel superior aceste elemente".

Mutaţiile importante în definirea obiectivelor generale si specifice noi ale dezvoltării cognitive , concordante educaţiei cognitive, nu s-au dezvoltat pe un teren gol (Elena Joita, op. cit.). **DUPĂ CUM ESTE UŞOR DE OBSERVAT, EVOLUŢIILE ÎN DEFINIREA OBIECTIVELOR EDUCAŢIEI, ÎN PRINCIPAL ALE ÎNVĂŢĂRII, AU ÎNSOŢIT EVOLUŢIILE DIN PLANUL PSIHOLOGIEI COGNITIVE.**

3.2. Precursori ai educaţiei cognitive

Preocupările cognitiviste ale unor precursori ai educaţiei cognitive actuale datează de decenii si s-au concretizat in numeroasele taxonomii ale obiectivelor specifice si concrete, structurate pe niveluri de derivare, pe domenii şi clase comportamentale. Acestea au avut mare impact in practica

şcolară românească în ultimele decenii ale secolului trecut, fiind expresii evidente ale tentativelor de înnoire pedagogică, de "căutare a unei mai mari eficacităţi în educaţie si evaluare, promovarea unei noi concepţii asupra curriculumului şcolar, raportarea la evoluţia teoriilor psihologice si pedagogice asupra învăţării, extinderea corelaţiilor interdisciplinare în explicarea orientărilor metodologice centrate pe elev " (E. Joita, pag. 80). Clasificările oferite de aceste taxonomii ordonează pe domenii si clase comportamentale obiectivele educaţionale, care devin la rândul lor tipuri/ categorii de rezultate educaţionale ce trebuie evaluate.

Cele mai semnificative taxonomii şi contribuţii ştiinţifice care si-au pus amprenta si asupra teoriei si practicii educaţionale româneşti au fost cea a lui B. Bloom, G. de Landsheere, R.M. Gagne, D'Hainaut, J. Bruner etc.

Modelul lui Bruner, spre exemplu, este semnificativ pentru maniera în care trebuie proiectate programele de instruire pentru a respecta principiile de bază ale cunoaşterii: " cunoştinţele să fie bine structurate, pentru a conduce la înţelegere, prelucrare variată, aplicare, transfer, relaţionare, stocare, activare, pentru ca elevul sa fie direcţionat către învăţarea activă, să fie format pentru a învăţa cum să înveţe, să fie sprijinit pentru a-si realiza propria dezvoltare intelectuală optimă, să-şi folosească deplin capacităţile intelectuale. Tot acest demers trebuie să asigure învăţarea în " spirală".

Din punct de vedere al rezultatelor şcolare ale elevilor care trebuie evaluate, identificăm, în conformitate cu tipologia enunţată anterior ca fiind "obiect" de evaluare în pedagogia tradiţională: cunoştinţe, capacităţi de aplicare a cunoştinţelor, capacităţi intelectuale etc.

Analiza critică realizată de G. si V. de Landsheere asupra celor mai semnificative taxonomii ale perioadei respective (anii "70) sintetizează următoarele concluzii:

5. Obiectivele cognitive structurate in aceste taxonomii indică, în ultima instanţă/ de fapt, rezultate ale învăţării concretizate în: elemente de cunoaştere (date, fapte, termeni, noţiuni), deprinderi şi capacităţi intelectuale (de înţelegere, de aplicare, de analiză, de sinteză, de evaluare) (B. Bloom);

6. opt clase de capacităţi ce trebuie învăţate/ piramida învăţării, aşezate ierarhic: învăţarea de semnale, învăţarea stimuli-răspuns, înlănţuirea, asociaţia verbală, învăţarea prin discriminare, învăţarea conceptelor, învăţarea algoritmilor, rezolvarea de probleme(R.M. Gagne);
7. demersuri intelectuale grupate în două categorii: "gândire speculativă": dobândirea de informaţii si tratarea / prelucrarea lor, identificarea de relaţii în mediul înconjurător, adaptarea etc; "gândire în acţiune": utilizarea de modele, rezolvarea de probleme, creare, evaluare, alegere, abstragere, explicare, demonstrare, prevedere, decizie, concepere, transformare, organizare(D" Hainaut).

Precursorii dezvoltării cognitive au anticipat(parţial) prin construcţia de modele ale învăţării obiective ale educaţiei cognitive, concretizate in mecanisme de procesare a informaţiilor, specifice etapei actuale de abordare in domeniu:

- Piaget: rolul asimilării si acomodării, drumul interiorizării);
- Bruner(rolul gândirii analitice si intuitive, al categoriilor de reprezentări);
- Galperin(formarea schemelor mentale, în baza formării pe etape a tipurilor de acţiuni si operaţii mentale);
- Gagne(dezvoltarea cognitivă ca efect al învăţării cumulativ-ierarhice, de la cunoaşterea simplă, algoritmică la formarea de noţiuni, concepte, rezolvarea de probleme);
- Ausubel(rolul stării de pregătire cognitivă , al structurării si organizării progresive a învăţării prin descoperire si rezolvare de probleme).

3.3. Rezultate şcolare specifice educaţiei intelectuale

3.3.1. Cunoştinţe acumulate şi integrate

Valorile cognitive acumulate constituie unul dintre elementele de referinţă în evaluare (C. Cucoş, op. cit). In învăţământul tradiţional cantitatea cunoştinţelor elevilor, a informaţiilor era foarte importantă. Expresii precum: „Elevul X ştie carte !" sau „Elevul X stăpâneşte materia !" sunt relevante în acest sens. În învăţământul modern devin tot mai importante calitatea cunoştinţelor, transferul acestora, care, se consideră de unii specialişti în domeniu, reprezintă „piatra filozofală a învăţării". Accentul se pune pe identificarea cunoştinţelor de bază, pe reţinerea şi aplicarea cunoştinţelor importante, esenţiale pentru edificarea a noi conduite intelectuale.

3.3.2. Capacitatea de operare şi aplicare a achiziţiilor

Activitatea instructivă înseamnă nu numai acumulare de cunoştinţe, ci şi operare cu acestea, activarea lor în contexte cât mai oportune. **A şti** ce să încorporezi trebuie continuat cu **a şti să faci** şi **să aplici.** De aceea, în practica educativă evaluarea cunoştinţelor trebuie completată cu evaluarea aplicării şi adecvării acestora la realitate. Evaluarea capacităţii de aplicare presupune un efort mai mare al profesorului în fabricarea dispozitivelor şi instrumentelor adecvate de evaluare şi, uneori, ieşirea din spaţiul normal de instruire şi delimitarea unor cadre noi de examinare (laborator, atelier, viaţa concretă).

3.3.3. Dezvoltarea capacităţilor intelectuale

În practica şcolară, urmărirea prin evaluare a dezvoltării capacităţilor cognitive este mai puţin prezentă. Este de dorit ca acţiunea educativă să fie orientată spre obiectivele formative ale educaţiei, ceea ce presupune să fim mai atenţi la conduite precum dezvoltarea capacităţii de observare, a curajului de a emite ipoteze, a aptitudinii de a rezolva probleme, a dorinţei de a sesiza noi adevăruri, a putinţei de a argumenta şi contraargumenta, a interesului de a verifica şi reîntemeia etc. În general, dezvoltarea unei gândiri critice, autonome constituie un virtual ţel al practicilor evaluative. Remarcăm însă dificultatea în confecţionarea unor probe relevante pentru capacităţile descrise.

3.3.4. Conduite şi trăsături de personalitate

Acest standard constituie un reper deosebit de important, dar dificil de identificat. El are mai mult o coloratură sintetică, identificabilă indirect, prin comportamente expresive, prin conduite ce încorporează secvenţial aspecte „de adâncime" ale personalităţii. Palierul enunţat se evidenţiază mai mult prin efectele sale, de multe ori negative; prin ceea ce lipseşte decât prin ceea ce este vizibil (conduite reprobabile, indezirabile, negative). Rămâne ca problemă decelarea conduitelor în acte expresive care pot fi evaluate direct. Evaluarea conduitei de către profesor se face la modul global, printr-un soi de aproximare, de realizare a unei medii statistice în orizont comportamental (I. T. Radu, 1981, 1999; C. Cucoş, 2002).

3.4. Rezultate şcolare specifice educaţiei cognitive

Tipologia rezultatelor şcolare ale elevilor specifică **educaţiei cognitive** actuale este următoarea :

1. deprinderi
2. priceperi
3. abilităţi
4. capacităţi
5. competenţe.

Această dispunere este evolutivă, , indicând ordinea progresivă a desfăşurării etapelor cunoaşterii. În dezbaterile de specialitate dar şi în practica şcolară terminologia de mai sus provoacă unele confuzii precum şi redundanţe şi conflicte semantice. În plus, în succesiunea de „ obiecte" / rezultate şcolare prezentate mai sus, nu sunt incluse elemente cu mare impact asupra procesului instructiv-educativ actual, cum ar fi , spre exemplu, performanţele elevilor, ca expresii , forme de manifestare a competenţelor şcolare.

PEDAGOGIA ACTUALĂ RECLAMĂ UN DEMERS DE REDEFINIRE, COMPLETARE, PRECIZARE, ORDONARE A OBIECTIVELOR EDUCAŢIONALE, CARE TREBUIE OPERAŢIONALIZATE PRIN RAPORTARE LA MECANISMELE

MENTALE DE PRELUCRARE A INFORMAŢIILOR, VECHI ŞI NOI, CARE DAU CONŢINUTUL CUNOAŞTERII, AL ÎNVĂŢĂRII COGNITIVE.(E. JOIŢA, PAG. 87).

DINTR-O ASEMENEA PERSPECTIVĂ, TREBUIE RECONSIDERATE SI REDEFINITE ÎNDEOSEBI OBIECTIVELE EDUCAŢIEI COGNITIVE, CARE DEVIN TOTODATĂ TIPURI DE REZULTATE ŞCOLARE CE TREBUIE EVALUATE , FORMULATE PROGRESIV ASTFEL: DEPRINDERI, PRICEPERI, ABILITĂŢI, CAPACITĂŢI, COMPETENŢE.

"Obiectivele educaţiei cognitive nu pot fi formulate decât în termeni, în sens progresiv, de deprinderi, priceperi, abilităţi, competente(cognitive si metacognitive). Ele devin si referenţiale pentru curriculumul proiectat, pentru ca elevul să poată dovedi (prin evaluare - n. n.) ce ştie, la ce nivel, cum cunoaşte, cum utilizează mecanismele specifice, cum îşi perfecţionează propria activitate cognitivă" (E. Joiţa, pag. 81).

3.4.1. Repere în diferenţierea conceptelor de bază ale educaţiei cognitive

In scopul unificării terminologiei din domeniul evaluării rezultatelor şcolare şi universitare, se încearcă utilizarea de către toţi evaluatorii a trei termeni generici pentru desemnarea obiectului evaluării: *capacităţi, competenţe şi performanţe.* Dintre aceştia, doar primul termen a intrat imediat în uzul general al evaluatorilor europeni, datorită unor puternice tradiţii ale unui învăţământ academic, capacităţile deţinând întâietatea în toate activităţile de proiectare şi realizare a procesului educaţional, care se încheia, de obicei, cu o evaluare finală de tip ***examen de capacitate.***

Totodată, pentru desemnarea aceluiaşi fenomen pedagogic, era utilizată sintagma ***priceperi şi deprinderi,*** derivată din conceptul de ***învăţare eficientă*** care acoperea achiziţiile practice ale elevului. Completată mai apoi cu încă un termen – **priceperi, deprinderi şi abilităţi –** această sintagmă constituia o componentă obligatorie a programelor şi manualelor din acea perioadă, având caracter obligatoriu şi vizând formarea-dezvoltarea *acţională* a elevului. Prin

urmare, sintagma *priceperi, deprinderi şi abilităţi* poate fi considerată un precedent, în literatura noastră de specialitate, al noţiunii de competenţă şcolară, fiind atestată în toate sursele teoretice şi practice elaborate în acea perioadă, care însă nu avea în vedere şi atitudinile elevului (E.Joiţa, op. Cit.).

Deprinderile cognitive sunt „structuri acţionale programabile" (I. Neacşu, 1999, pag. 253-261), ţin de învăţarea clasică algoritmică, se fixează prin exersare, demonstrare, aplicare de reguli, relaţii, scheme etc. Odată formate acestea sprijină afirmarea priceperilor şi apoi chiar a competenţelor cognitive de procesare a informaţiei.

Priceperi cognitive indică posibilităţile demonstrate ale individului de a se orienta, a înţelege, a rezolva, a aplica conştient, motivat cu uşurinţă şi rapiditate o sarcină, problemă, utilizând deprinderi anterior formate. Indiferent la ce nivel se manifestă (concret – abstract, simplu – complex, specific - general) priceperile dovedesc antrenarea proceselor, mecanismelor cognitive în învăţare, în acţiune şi se manifestă prin măiestrie, prin sesizarea rapidă, perspicace, corelare, analiză, îndemânare, eleganţă în rezolvare, propunere de soluţii eficiente, iscusinţă, înţelegere uşoară etc. I. Bruner (1970, a, pag. 46) le recunoaşte importanţa în formarea intelectului.

Abilităţile cognitive reprezintă latura aplicativă, operaţională a activităţii de cunoaştere, de procesare a informaţiilor, „a şti cum să faci", să raţionezi, să rezolvi, „cum să te descurci, cu îndemânare". Abilitatea cognitivă este un ansamblu de comportamente eficiente, ca rezultat al învăţării, favorizat şi de predispoziţii. Între abilităţile cognitive esenţiale se află: plasticitatea mentală, curiozitatea spirituală, capacitatea de identificare şi de rezolvare a problemelor, creativitatea, cooperarea etc.

Capacităţile cognitive reprezintă posibilităţile, condiţiile psihologice, de reuşită, de performanţă în învăţare, demonstrabile prin fapte specifice. Sinonime uzuale: individ apt, capabil, avizat, cu putere, cu potenţial. I. Neacşu corelează capacităţile cognitive mai ales cu abilităţile. Capacităţile conferă personalităţii latura cognitiv-axiologică (valorică); instrumentală dar şi motivaţională atitudinală faţă de cunoaştere. Capacităţile sunt superioare

aptitudinilor, care exprimă numai potenţialitatea performanţei, nu şi faptică. Capacitatea utilizează deprinderi, priceperi, abilităţi (P. P. Neveanu)

Competenţele cognitive sunt capacităţi puse în aplicare, utilizate în rezolvarea diferitelor situaţii. Competenţa oferă garanţia înaltului nivel rezolutiv. Competenţele cognitive valorifică priceperi generale şi specifice cunoaşterii. Competenţele definesc latura acţional – strategică.

Competenţele cognitive ale elevilor se concretizează în:

1. buna stăpânire a pregătirii informaţionale teoretice şi practice curriculare;
2. utilizarea sistemelor cunoaşterii în rezolvarea situaţiilor;
3. manifestarea unui stil personal în cunoaştere;
4. utilizarea unor strategii sau modele cognitive proprii;
5. afirmarea creativităţii;
6. asumarea responsabilităţii în cunoaşterea superioară.

Abilitate – competenţă: diferenţe de semnificaţie

Diferenţele de semnificaţie dintre cele două concepte reprezintă o problemă funcţională. **Abilitatea** este conjuncturală, în sensul că ea poate fi descrisă prin variabile comportamentale şi/sau procedurale izolate, direct ataşate sau asociate unui grup de sarcini sau unei categorii de sarcini. Abilitatea este reperabilă într-o performanţă izolată, netransferabilă obligatoriu / cu necesitate în alte contexte; ea vizează proceduri şi comportamente locale. Abilitatea este determinantă pentru diferenţierea indivizilor în contexte date, concrete. O abilitate se achiziţionează şi se dezvoltă prin învăţare. Este rezultatul unor sarcini şi probe repetate. O abilitate poate fi descrisă precis numai dacă sarcina sub care se exprimă este accesibilă observării. **Competenţa** se diferenţiază de abilitate prin aceea că vizează conduitele mai stabile, permanente, neconjuncturale (neasociate obligatoriu unui grup de sarcini anume). În **dinamica raporturilor abilitate – competenţă,** competenţa poate fi considerată ca fiind ,,un proces integrator de abilităţi repartizate în module autonome.” Spre exemplu: o persoană ,,abilă” la calcule nu are neapărat ,,competenţe” în rezolvarea unor probleme

elementare. Este posibil ca această persoană să întâmpine dificultăţi într-o asemenea situaţie. Iată un alt exemplu: o persoană care are „abilităţi" de alergare, nu se plasează bine / inspirat întotdeauna în secvenţele dinamice ale unui meci (J. Bruner, pag. 52). O abilitate se achiziţionează şi se dezvoltă prin învăţare. Este rezultatul unor sarcini şi al unor probe repetate. O „abilitate" poate fi descrisă precis numai dacă sarcina sub care se exprimă este accesibilă observării. În interdependenta abilitate – competenţă, competenţa poate fi considerată ca fiind un proces integrator de abilităţi repartizate în module autonome (J. Bruner, pag. 54).

Capacitatea este aptitudinea generală dobândită prin învăţare, care permite exercitarea de activităţi în diverse câmpuri ale cunoaşterii. O capacitate este un potenţial de care dispune o persoană, ea nu este direct observabilă, dar se manifestă prin intermediul competenţelor. Aşa cum afirmă Mireille Quivy şi Claire Tardieu (Glossaire de didactique de l'anglais, a II-a ediţie adăugită, pag. 51), termenul de capacitate acoperă:

1. Pe de o parte, capacităţile fundamentale (în cazul limbii materne şi al limbilor străine – componenţele comunicării). Acestea sunt: înţelegerea scrisului, înţelegerea comunicării orale / vorbitului, exprimarea scrisă, exprimarea orală şi mai recent – transformarea limbii. Noile programe din Franţa pentru învăţământul obligatoriu, se distanţează de învăţarea celor patru competenţe / four skills, identificate pentru învăţarea limbii materne şi a limbilor străine – şi concep o a cincia competenţă „combinată", legată de comunicare: a transforma limba, a fi capabil de a lua notiţe, a reconstrui un mesaj etc.

2. Pe de altă parte, capacităţile specifice, care sunt componente ale capacităţilor fundamentale.

3. În ceea ce priveşte capacitatea, în *Dicţionarul de Pedagogie* se prezintă următoarea definiţie: „Capacitatea este posibilitatea efectuării uneia sau mai multor activităţi practice sau mentale. Capacitatea este constituită din cunoştinţe, priceperi şi deprinderi, formate, la rândul

lor, pe baza aptitudinilor şi învăţării". *(M. Manolescu, 2003, pag. 120).*

4. Pe baza faptului că, în limbajul curent, între cele două concepte se face confuzie, punându-se deseori între ele semnul egalităţii, este necesară o distincţie clară: aptitudinea rezultă dintr-un potenţial şi se demonstrează prin facilitatea în învăţare şi execuţie, iar capacitatea este o aptitudine împlinită, care s-a consolidat prin deprinderi, rezultate din exerciţiu şi s-a îmbogăţit cu o serie de cunoştinţe adecvate *(M. Manolescu, 2003, pag. 120).*

5. Calitatea activităţii desfăşurate de către elevi depinde de posibilităţile de activare a aptitudinilor, posibilităţi care sunt diferite de la un individ la altul. În limba română se utilizează foarte des expresii precum: „apt pentru..." sau „inapt pentru..." şi termenii antitetici aptitudini – inaptitudini, capacitate – incapacitate, dotat – nedotat (cu referire clară la dotarea ereditară). Aprecierea pozitivă (apt, capabil, dotat) se face prin intermediul unui calificativ acordat după criteriul performanţei.

6. În ceea ce priveşte competenţa, aceasta este mai aproape de ceea ce, în mod curent, denumim capacităţi, pe care însă le depăşeşte în forţă şi în complexitate. Jean Cardinet propune o distincţie între cele două noţiuni, plasând capacitatea undeva între „a şti să spui" şi „a şti să faci", iar competenţele între „a şti să faci" şi „a şti să fii" (chiar între „a şti să fii" şi „a şti să devii", în cazul competenţelor mai ample, mai înalte, mai speciale). *(M. Manolescu, 2003, pag. 121).*

7. Atât competenţa cât şi performanţa exprimă standarde, plasate evident în planuri diferite. Chomski considera că „***performanţa este pentru competenţă ceea ce este atitudinea pentru caracter".***

Performanţa este un rezultat şcolar ceva mai complex şi mai semnificativ. Se constată şi se evaluează tot contextual, dar pe o durată de

timp ceva mai mare. Performanţa şcolară reprezintă practic o suită logic-articulată de prestaţii compatibile şi complementare, integrate organic în cadrul aceleiaşi acţiuni / activităţi şi corelată sintetic în seturi acţionale mai complete. Asociată rezolvării unei sarcini mai complete şi mai dificile, performanţa este, în principiu, expresia lui „a şti să faci”. Din perspectiva evaluării, performanţa este cu mult mai relevantă decât prestaţia. Performanţa semnifică nivelul rezultatelor obţinute, ale schimbărilor produse, sub raport cantitativ şi calitativ. Exprimă un "rang pozitiv" ceva mai mare decât stări anterioare, chiar dacă nu unul superior. Performanţa este un indicator al concordanţei unui rezultat cu aptitudinile şi cu activitatea unui elev, vrând să exprime, pe lângă rezultatul propriu-zis, efortul investit, năzuinţa autodepăşirii, adică o biruinţă incontestabilă. Cu alte cuvinte, performanţa exprimă cota atinsă în procesul realizării unui obiectiv. În *Dicţionarul de psihologie* ne este prezentată următoarea idee: „performanţa se concretizează într-o acţiune cu un efect ce depăşeşte nivelul comun”. Performanţa şcolară este ceea ce elevul realizează efectiv, situaţional, ca urmare a mobilizării capacităţilor sale. „Performanţa şcolară se referă la gradul de eficienţă ce rezultă din mobilizarea resurselor cognitive şi afectiv – voliţionale ale elevului, în situaţia confruntării cu o anumită sarcină de lucru” *(C. Cucoş, 2002, pag. 377).*

Performanţa - competenţa

Performanţa este expresia competenţei. Competenţa nu se măsoară (nu se poate măsura), ea se descrie prin performanţe şi se apreciază**.** Competenţa se exprimă în performanţe, se manifestă prin acestea. Performanţele unui elev exprimă nivelul la care o competenţă / competenţele au fost dobândite de elevul respectiv. Deci performanţa este expresia competenţei, forma şi nivelul ei de manifestare în plan personal. Pentru a înţelege mai bine raportul dintre competenţe şi performanţe, am putea face apel la afirmaţia foarte sugestivă a lui Chomski potrivit căreia **„ performanţa este pentru competenţă ceea ce este atitudinea pentru caracter”.**

3.5. Competenţele - „obiecte" moderne ale evaluării şcolare

3.5.1. Abordarea cognitivă a educaţiei şcolare

Astăzi este invocată din ce în ce mai insistent necesitatea reformării / reconstrucţiei educaţiei. Această cerinţă este justificată, printre altele, de triumful psihologiei cognitive asupra behaviorismului anterior. **Consecinţa în plan pedagogic este reprezentata de abordarea cognitivă a educaţiei şcolare.**

Curentul teoretic şi practic în pedagogie este orientat, cu prioritate, către formarea competenţelor elevilor, în concordanţă cu anumite profile de formare. Reconstrucţia educaţiei din perspectiva cognitivă conduce inevitabil la reconceperea evaluării în sensul trecerii de la evaluarea obiectivelor operaţionale la evaluarea competenţelor şcolare.

În ultimele decenii Pedagogia Prin Obiective(PPO) a cedat tot mai mult locul „Pedagogiei bazată pe competenţe". Trecerea de la PPO la Pedagogia bazată pe competenţe s-a realizat progresiv, însoţind trecerea de la psihologia behavioristă/ comportamentistă la psihologia cognitivă.

Această tranziţie a provocat schimbarea „obiectului" evaluării. **„Comportamentele observabile si măsurabile"** – ca obiect de evaluare specific PPO – au cedat locul **„ competenţelor formate prin învăţare".**

„Obiectele" evaluării normative (centrata pe PPO) sunt produsele vizibile , elaborate de elev ca urmare a învăţării; „ obiectele „ evaluării formative corespund proceselor de realizare a acestor produse, adică mijloacele cognitive utilizate de elev atunci când îşi pune competenţa în practică". (SURSA?) Această nouă concepţie prefigurează construcţia unui nou model integraţionist al evaluării.

3.5.2. Psihologia cognitivă versus psihologia behavioristă

3.5.2.1. Psihologia behavioristă/comportamentistă. Implicaţii asupra teoriei si practicii educaţionale

Psihologia behavioristă/comportamentistă promovează la loc de cinste ideea potrivit căreia comportamentul elevului este semn al învăţării. După cum se ştie**,** principiul fundamental al psihologiei behavioriste - comportamentiste este principiul "cutiei negre": mintea elevului este o cutie neagră în care nu avem acces. În concepţia behavioristă , în procesul de învăţare trebuie să ne intereseze inputul si outputul (ce intră în mintea copilului şi ceea ce iese); Outputul este reprezentat de ceea ce face elevul, de ceea ce este el capabil să facă cu ceea ce a învăţat. Ne interesează, deci, comportamentele elevului, care sunt singurele semne care atestă faptul că elevul a învăţat.

Pedagogia a preluat această teorie si a adaptat-o particularităţilor procesului de învăţământ. Din perspectiva docimologică, aceste comportamente trebuie evaluate. Ele dau măsura învăţării. Operaţionalizarea obiectivelor educaţionale este un reflex in plan pedagogic al evoluţiei psihologiei behavioriste. Operaţionalizarea vizează comportamente observabile şi pe cât posibil măsurabile care atestă învăţarea pe diverse unităţi de învăţare. S-au construit diverse tehnici de operaţionalizare a obiectivelor şi s-au elaborat dicţionare de verbe de acţiune/comportamente asociate categoriilor taxonomice consacrate. In învăţământul românesc modelul PPO a reprezentat decenii de-a rândul şi reprezintă încă în bună măsură baza strategiei de predare/învăţare/ evaluare.

3.5.2.2. Psihologia cognitivă. Implicaţii în plan pedagogic

1. Achiziţiile fundamentale ale psihologiei cognitive

Psihologia cognitivă s-a afirmat cu putere la începutul anilor 80. Achiziţiile sale fundamentale sunt următoarele:

- Învăţarea se realizează prin **procesarea informaţiei;** consecinţa: atenţia trebuie orientată spre „cum se învaţă", pe procesele cognitive şi metacognitive, pe strategiile specifice acestora, pe condiţiile

situaţionale de facilitare a învăţării, pe rolurile noi ale profesorului dar si ale elevului activ;

- Învăţarea are la bază **construirea cunoaşterii.** Aceasta idee atrage atenţia asupra transformărilor mentale ale informaţiilor, prin trecerea lor de la sesizare/percepere la formarea de structuri/scheme, recombinări, inducţii, deducţii, analogii, reorganizări de cunoştinţe şi experienţe. (Negovan Valkeria, 2001, p. 131-132).

2. Învăţarea - rezultat al procesării informaţiei

Reprezentanţi de seamă ai acestui curent afirmă că putem şi mai ales trebuie să ştim ce se întâmplă in mintea unei persoane atunci când învaţă. Principiul promovat de psihologia cognitivă: la baza învăţării stă principiul „procesării informaţiei". Comportamentul manifest al acesteia este expresia procesării informaţiei acumulate. Deci: învăţarea este rezultatul procesării informaţiei. Rezultatul procesării este formarea de capacităţi şi competenţe. Psihologia cognitivă este centrată pe procesele cognitive ale celui care învaţă, elevul.

In plan pedagogic s-a formulat necesitatea deplasării accentului - în procesul didactic - de la comportamente la procesele de învăţare. Învăţarea pe bază de competenţe a servit într-un grad înalt criticilor învăţământului tradiţional care afirmau ca în şcoală se pune mare accent pe asimilarea de informaţii si mai puţin pe prelucrarea acestora, pe folosirea lor in contexte noi. Dar prelucrare înseamnă procesare.

3.5.3. Reconstrucţia educaţiei: De la ştiinţe cognitive la educaţie cognitivă

Studiile de psihologie genetică aduc argumente importante în favoarea promovării educaţiei cognitive (Jean Piaget). În educaţie, este de aşteptat să se realizeze trecerea de la achiziţiile psihologiei cognitive la modele de educaţie

cognitivă. Dezvoltarea mecanismelor interne de procesare a informaţiei devine obiectivul major al educaţiei cognitive. Şcoala trebuie să se centreze mai mult pe „dezvoltarea mecanismelor interne de procesare a informaţiei”. Procesele şi mecanismele mentale devin obiective ale educaţiei, ale formarii. Educaţia cognitivă va deveni criteriul fundamental de apreciere a eficacităţii educaţiei şcolare.

Educaţia cognitivă se preocupă de ceea ce se petrece în „cutia neagră” a elevului. Educaţia cognitivă are o fundamentare interdisciplinară. Se bazează pe contribuţii ale psihologiei, filosofiei, neurobiologiei, informaticii, epistemologiei, antropologiei, semanticii, inteligenţei artificiale etc. Vizează aspectul procesual şi calitativ al cunoaşterii. Este expresia unui postmodernism moderat, care caută soluţii de adaptare la problematica vieţii contemporane, de pregătire a tinerilor pentru viitorul postindustrial.

Educaţia cognitivă caută răspunsuri la următoarele întrebări (Elena Joiţa, 2003, op. cit):

- Ce se învaţă în raport cu evoluţia actuală a cunoaşterii umane
- Cum este format elevul pentru construcţia cunoaşterii individuale şi colaborative
- Ce importanţă se acordă procesării informaţiilor
- Cum să treacă elevul de la centrarea pe produsele cunoaşterii la dezvoltarea proceselor de construire a cunoaşterii
- Cum se construiesc capacităţile metacognitive etc.
- Ce strategii trebuie puse la îndemână/ dispoziţia formatorilor si celor care se formează pentru a-i învăţa:
    1. cum să devina elevul subiect al activităţii de cunoaştere
    2. cum să construiască această cunoaştere
    3. cum să se autoaprecieze şi să se autoformeze.

Educaţia cognitivă, centrată pe procesualitatea învăţării aduce în prim plan o serie de **caracteristici** care o diferenţiază de educaţia centrată pe produsul acesteia:

1. studiază un domeniu interdisciplinar, de graniţă privind dezvoltarea cogniţiei;
2. deschide perspective de cunoaştere a mecanismelor cognitive şi metacognitive
3. promovează cunoaşterea realităţii aşa cum este ea
4. promovează dezvoltarea competentelor cognitive si metacognitive
5. promovează cunoaşterea prin colaborare si cooperare
6. pregăteşte individul pentru formare continuă
7. reconsideră strategiile, metodele, formele de organizare a educaţiei
8. evidenţiază noile roluri ale educatorului în managementul cogniţiei
9. dezvoltă instrumente noi ale formării inteligenţei, creativităţii.
10. de la rezultate măsurabile la procese ale cunoaşterii;
11. de la produsele învăţării spre procesele implicate in activitatea de învăţare.

3.5.4. Reconceperea evaluării determinată/solicitată de reconstrucţia educaţiei

3.5.4.1. Competenţa - finalitate a procesului educaţional şi „obiect" al evaluării

În noile condiţii se justifică legitimitatea unui demers de reconcepere a evaluării. Teoria şi practica şcolară trebuie să-si amplifice interesul pentru a-şi clarifica/distinge/identifica obiectul real al evaluării, precum si referenţialul acesteia.

Din perspectiva educaţiei cognitive, evaluarea însăşi trebuie reconsiderată, reinterogată. Abordată în concordanţă cu noile achiziţii în domeniu, evaluarea „nu exclude cunoştinţele, ca "obiect" al ei, ci arată evoluţia lor. (Elena Joiţa, op. cit.)

Conceptul care a exercitat si exercită un impact major este cel de **"evaluare formativa".** Acest concept trebuie să-si reconsidere dimensiunile: din perspectiva "obiectului" evaluării, este necesară trecerea de la cunoştinţe la procese, mecanisme cognitive, atitudini, motivaţii, valori. Evaluarea devine un instrument pentru " evaluarea proceselor in realizarea, evolutia si corectarea învăţării" (Bruner).

Competenţa se transformă în finalitate a procesului educaţional şi "obiect" al evaluării şcolare. Competenţele şcolare disciplinare/transversale dobândite de elev în cadrul unei instruiri şi evaluări "autentice" au luat locul obiectivelor operaţionale/comportamente (observabile şi pe cât posibil măsurabile). În domeniul evaluativ ne aflăm în faza trecerii de la evaluarea obiectivelor operaţionale la evaluarea competenţelor şcolare. Aceasta tranziţie conduce în mod inevitabil la construirea unui nou **referenţial** de evaluare a competentelor : criterii, indicatori, descriptori de performanţă.

Reconceperea evaluării presupune :

- Extinderea evaluării de la verificare şi apreciere a rezultatelor la evaluarea procesului, a strategiei purtătoare de succes, evaluarea elevilor dar şi a obiectivelor, a conţinutului, metodelor, a situaţiei de învăţare, a evaluării însăşi.
- Luarea în considerare, pe lângă achiziţiile cognitive, şi a altor indicatori, precum: personalitatea, conduita, atitudinile; aplicarea în practică a celor învăţate; diversificarea tehnicilor de evaluare şi adecvarea acestora la situaţiile concrete (teste docimologice, lucrări de sinteză, tehnici de evaluare a achiziţiilor practice, probe de aptitudini, conduită, valorizare etc.);
- Deschiderea evaluării spre viaţă: competenţe relaţionale, comunicare profesor - elev, disponibilităţi de integrare socială ;
- Scurtarea drumului evaluare-decizie-acţiune ameliorativă, inclusiv prin integrarea eforturilor şi disponibilităţilor participative ale elevilor; centrarea pe aspectele pozitive şi nesancţionarea în permanenţă a celor negative;

- Transformarea elevului într-un partener al profesorului în evaluare, prin: autoevaluare, interevaluare, evaluare controlată.

3.5.4.2. De la obiective operaţionale la competenţe şcolare. Impactul evaluării formative

Evaluarea pe bază de competenţe se asociază cu „**evaluarea formativă",** concept introdus de G. Scallon, în 1967, ca reacţie la conceptul de „evaluare normativă/comparativă". Evaluarea formativă are semnificaţia unui proces de evaluare continuă, al cărui scop este acela de a-l ajuta pe fiecare elev să înveţe mai bine. Împreună cu „evaluarea formatoare" trebuie să se axeze pe evaluarea procesului de predare/învăţare, să devina un mijloc eficient de creştere a calităţii învăţării".

Această schimbare de optică a făcut posibilă diminuarea percepţiei asupra evaluării doar ca funcţie de control. A oferit premisa de a echilibra demersul evaluativ, prin integrarea în procesul educaţional a procedurilor de evaluare formativă/formatoare. Evaluarea a început să fie considerată ca „o calitate a produsului final, rezultată din verificările calităţilor punctuale"(G. Meyer, op. cit).

Evaluarea formativă este intim asociată cu deplasarea accentului spre evaluarea pe bază de competenţe în educaţie, ca finalitate concretă a procesului de învăţare. „Evaluarea formativă nu are sens decât dacă se raportează la o competenţă, a cărui dobândire de către elev este verificată prin control. Iar controlul, la sfârşitul procesului de învăţare, nu se justifică decât dacă evaluarea formativă l-a ajutat pe elev să dobândească această competenţă „(idem).

Toate concepţiile care au marcat evoluţia conceptului de evaluare promovează o pedagogie deschisă în mai mare măsură spre viată, centrată mai mult pe utilitate socială, mai pragmatică. Aceasta pedagogie orientează şcoala mai mult spre formarea – dezvoltarea - evaluarea de competenţe şcolare funcţionale, necesare elevului în viaţă.

3.6. Centrarea pe competenţe - un model integrator al evaluării

3.6.1. Competenţele - alternativă la învăţământul tradiţional centrat pe cunoştinţe

Schimbarea „ obiectului" evaluării de la **„comportamente observabile şi măsurabile"** – ca obiect al evaluării specific PPO – la **„ competente formate prin învaţare"** solicită o noua concepţie asupra evaluării. Produsele vizibile, elaborate de elev ca urmare a învăţării şi care reprezintă **„**obiecte" ale evaluării normative (centrate pe PPO) sunt înlocuite de „ obiectele „evaluării formative, care corespund proceselor de realizare a acestor produse, adică mijloacele cognitive utilizate de elev atunci când îşi pune competenţa în practică". (Perrenoud, op. Cit.) Această nouă concepţie prefigurează construcţia unui **nou model integrator al evaluării, care valorifică deopotrivă şi încearcă să coreleze cunoştinţe, deprinderi, capacităţi de aplicare a cunoştinţelor, valori şi atitudini ale elevului.**

Competenţa are următoarea structură (Xavier Roegier, 2004)**:**

- **resursele,** constituite din: *cunoştinţe* („a şti"), *deprinderi/abilităţi* („a face") şi *atitudini, valori* („a fi, a deveni");
- **situaţiile concrete** în care individul învaţă şi pune în practică acel potenţial. Fără crearea situaţiilor concrete create pentru a pune în aplicare ceea ce a învăţat, acel potenţial rămâne doar în planul lui „a şti", nu trece în planul lui „a face". Rămâne, în plan teoretic, în planul lui „a şti". Trebuie completat cu „a face" şi „a deveni".

Învăţământul centrat pe competenţe este o alternativă la învăţământul tradiţional centrat exclusiv pe cunoştinţe, pe asimilare de informaţii. Din această perspectivă, este însă foarte importantă selecţia acelor conţinuturi care au relevanţă maximă pentru formarea competenţelor dorite si deopotrivă, punerea lor în aplicare.

Competenţa este **un potenţial** care trebuie probat/demonstrat în situaţii concrete. Pentru a fi evaluată, trebuie să beneficieze de situaţii concrete în care cel ce studiază va demonstra că este capabil să pună în

practică, să valorifice ceea ce a învăţat. Situaţiile în care acesta dovedeşte o competenţă sunt integrate în **familii de situaţii.** Fiecărei competenţe i se asociază o „familie de situaţii". Acestea sunt **situaţii echivalente.**

Situaţiile echivalente sunt interşanjabile, adică au aceeaşi valoare demonstrativă. Este suficient ca studentul să rezolve o singură problemă din categoria respectivă/familia respectivă pentru a concluziona că el este capabil să rezolve orice altă problemă inedită din aceeaşi categorie. În mod logic, se poate deduce faptul că studentul este capabil să rezolve şi celelalte probleme din aceeaşi familie/categorie de situaţii (Xavier Roegier, 2004).

Competenţa se exprimă în performanţe. Performanţele unui student/ cursant/profesor exprimă nivelul la care o competenţă/competenţele au fost dobândite de către acesta. Deci, performanţa este expresia competenţei, forma şi nivelul ei de manifestare în plan personal.

Competenţa nu se măsoară (nu se poate măsura), ci se descrie şi se apreciază.

În această perioadă marcată de căutări insistente în direcţia modernizării, teoria şi practica pedagogică doresc să înlocuiască paradigma tradiţională a evaluării centrată pe cantitate, pe obiectivitate maximă, cu evaluarea centrată pe calitate. Pentru aceasta, în contextul evaluării centrate pe competenţe, standardele la care se raportează rezultatele învăţării elevului trebuie să fie de natură calitativă.

În pedagogia modernă, aceste standarde sunt reprezentate de „descriptorii de performanţă". Un standard este o unitate de măsură/apreciere etalon, este un „stas”. Pentru a asigura o evaluare corectă şi unitară, procesul şi produsul învăţării fiecărui elev trebuie să fie raportate la standardele de performanţă stabilite la nivel naţional. Performanţele personale/individuale trebuie apreciate în funcţie de gradul de apropiere sau depărtare de aceste unităţi cu valoare de „etalon”.

3.6.2. Ipostaze ale competenţei şcolare

Abordarea activităţii evaluative din perspectivă cognitivă şi metacognitivă, orientarea acesteia predominant spre procesele cognitive ale elevului şi spre autoreflecţie privind învăţarea, ne determina sa reconsideram **sintagma tradiţională „rezultate şcolare ale elevului”**.

„Rezultatele şcolare” fac trimitere, cu deosebire la „produsele învăţării”, care reprezintă, în ultimă instanţă, „ efecte ale activităţii didactice” (I. T. Radu, op. Cit, pag. 183). Desigur, nu sunt excluse, apriori, nici procesele care au condus la acele rezultate, dar trimiterea este ţintită prioritar spre produsul final al activităţii de învăţare.

O formulă des întâlnită şi uzitată de literatura de specialitate actuală şi care este în consens cu pendularea evaluării între cogniţie şi metacogniţie este **„evaluarea competenţelor şi a proceselor cognitive” ale elevului.** Dintr-o asemenea perspectiva, pe lângă competenţe, care integrează o multitudine de elemente (cunoştinţe, capacităţi, abilităţi, competenţă etc.), intră în câmpul acţiunii evaluative „procesele cognitive ale celui care învaţă” (Christian Depover, Bernadette Noël, L’évaluation des competences et des processes cognitifs, De BoecK Université, 2002).

Pedagogia modernă, centrată pe competenţe şi pe procesualitatea învăţării, prezintă şi alte **ipostaze ale rezultatelor şcolare** ale elevilor, adaptate noilor cerinţe şi realităţi.

Citând pe Ardoino, J. şi pe Berger, G., (1989), Dorel Ungureanu prezintă următoarele ipostaze ale rezultatelor şcolare ale învăţării (pag 80-81):

- prestaţia
- performanţa
- competenţa.

1. Prestaţia elevului este cel mai simplu rezultat şcolar. Ea este o manifestare de moment. Prestaţia este un rezultat *„hic et nunc”* (aici şi acum) care certifică doar pe „a face”; reprezintă un detaliu, un amănunt, o secvenţă acţională decupată din activitatea depusă, uneori nici măcar o **acţiune**, ci doar un act elementar efectuat de elev. Judecată în sine, o astfel de prestaţie nu

spune mare lucru despre elevul „prestator", din perspectiva unei evoluţii relevante şi edificatoare. Un răspuns la o întrebare din lecţia de zi reprezintă o „ prestaţie".

„Avantajul" este că „prestaţia" ca rezultat şcolar se poate corela cu uşurinţa şi imediat cu un obiectiv educaţional operaţionalizat al lecţiei sau secvenţei de învăţare respective.

2. Performanţa elevului este un rezultat şcolar ceva mai complex şi mai semnificativ. Se constată şi se evaluează tot contextual, dar pe o durată de timp ceva mai mare. Performanţa şcolară reprezintă practic o suită logic-articulată de prestaţii compatibile şi complementare, integrate organic în cadrul aceleiaşi acţiuni/activităţi şi corelată sintetic în seturi acţionale mai complete. Performanţa este asociata rezolvării unei sarcini ceva mai complete (nu punctuale) şi mai dificile. Reprezintă, în principiu, expresia lui „a şti să faci". Din perspectiva evaluării, performanţa este o categorie evident mai relevantă decât prestaţia**.** Ca dovadă şi taxonomiile sunt centrate pe performanţe (a se vedea taxonomiile lui B. Bloom – n.n.).

Performanţa elevului poate fi eficient relaţionată, ca rezultat şcolar mai complex, cu un obiectiv educaţional specific, ceva mai amplu şi mai puţin structurat, de preferat neoperaţionalizat. Obiectivele de referinţă ale disciplinelor şcolare din învăţământul preuniversitar definesc/corelează perfect cu performantele elevilor.

3. Competenţa vizează conduita şcolară a elevului in integralitatea sa. Se obţine prin predare-învăţare intens formativă şi se evaluează de asemenea formativ. **Evaluarea pe baza de competenţe** constituie o problematică recentă în câmpul evaluării şcolare. Însăşi noţiunea de **„competenţă"** este recentă în educaţie. Evaluarea pe baza de competenţe este o problemă centrală a ultimului deceniu şi jumătate, fiind ultima între practicile care s-au succedat în organizarea învăţământului, a planurilor şi programelor şcolare.

În esenţă, aceasta semnifică faptul că atenţia în procesul evaluativ nu mai trebuie focalizată pe performanţe (obiectiv specific derivat din PPO – Pedagogia prin obiective – şi care a dominat anii '80), ci pe activităţile

mentale ale elevului (cel care învaţă) şi care susţin obţinerea acelor performanţe.

Dintr-o asemenea perspectivă, evaluarea nu mai este sinonimă cu măsurarea performantelor şi nu mai reprezintă doar suport al deciziei; ea vizează analiza proceselor cognitive ale celui care învaţă" (idem, pag. 34).

Competenţa adaugă comportamente şi nivele performanţiale în viitorul acţional – imediat, pe un domeniu dat (competenţă specifică) sau în general (socluri de competenţă). Ea împleteşte în conţinutul ei şi elemente de inteligenţă generală şi de domeniu precum si experienţă de resort, bine organizată (Wolf, 1995).

Competenţa ca rezultat sintetic – educaţional este greu de obţinut dar şi de **evaluat.** Soluţia adoptată de noile programe-cadru este realizarea şi, respectiv, evaluarea în activitatea şcolară a ceea ce a fost denumit „soclu de competenţă". Acest concept a fost lansat de sociologul francez al educaţiei Philippe Perrenoud, a cărui lucrare pe care am citat-o deschide noi abordări şi perspective în conceperea, organizarea şi mai ales în evaluarea rezultatelor şcolare ale elevilor.

Soclul de competenţă, in general, reprezintă ansambluri de resurse cognitive diverse care permit formularea de răspunsuri la probleme, situaţii complexe şi nu simpla recurgere la un repertoriu de răspunsuri preformate.

Referitor **la educaţie,** competenţa presupune „a şti să faci". Conţinutul sarcinilor şcolare este insa foarte divers; prin urmare competenţele trebuie să fie foarte diverse.

În ultima vreme se vorbeşte în literatura de specialitate de „competenţe transversale", ce reprezintă ceva mai mult decât convenţionalele „competenţe interdisciplinare / pluridisciplinare" si chiar decât „frecvent invocatele „socluri de competenţe", absolut necesare, aferente educaţiei şi culturii generale, pe care se pot dezvolta relativ uşor competenţe în domenii multiple" (D. Ungureanu, op. cit).

3.6.3. Competenţa - un megarezultat educaţional

Conceptul de competenţă este relativ nou. În plus nu s-a ajuns la o definiţie unanim acceptată. Datorită complexităţii sale, competenţa este nu doar greu de format şi de evaluat dar şi greu de definit. Nu există un consens în aceasta privinţă. Cert este însa faptul ca aceasta, competenţă, reprezintă un megarezultat educaţional. În principiu, **competenţa** poate fi considerată ca o disponibilitate acţională a elevului, bazată pe resurse bine precizate dar şi pe experienţa prealabilă, suficientă şi semnificativ organizată. Se materializează în performanţe ale elevului, predictibile în mare măsură pe baza prestaţiilor anterioare (idem, pag. 294).

Competenţa reprezintă un concept relativ recent în teoria evaluării. Este mai greu de evaluat, întrucât face parte din gama rezultatelor şcolare ample şi profunde de maximă relevanţă. Competenţa ca megarezultat educaţional poate fi corelat orientativ cu un obiectiv educaţional cu grad mare de generalitate: obiectiv de arie curriculară, obiectiv cadru general etc., putând fi integrat în soclurile de competenţă (D. Ungureanu, Teroarea creionului roşu, Editura Universităţii de Vest, 2001, pag. 294).

Dimensiunile noţiunii de competenţă sunt: originalitatea, eficacitatea si integrarea.

- **Originalitatea** consta in aceea ca nu există soluţii „stas", gata făcute pentru toate problemele şi toate situaţiile. Este competenta persoana care găseşte răspunsuri oricărei probleme, chiar dacă aceasta n-a mai făcut parte din experienţa sa.
- **Eficacitatea** semnifica faptul ca este competenta persoana care găseşte răspunsurile ce permit organizaţiei /instituţiei în care învaţă/lucrează să realizeze mai bine obiectivele sale.
- **Integrarea** vizează adevărul că nu există soluţii izolate. Este competent cel care propune soluţii ce ţin seama de ansamblu, de context (Idem, pag. 8).

Organizarea învăţământului din perspectiva formării competenţelor la elevi va conduce la situaţii în care aceştia nu vor mai fi copleşiţi cu asimilarea de informaţii punctuale, ci vor fi iniţiaţi în acele fundamente, concepte,

tematici, idei care au menirea de a structura o disciplină, un câmp al cunoaşterii. O asemenea concepţie va determina selectarea cunoştinţelor în funcţie de potenţialitatea şi interesele elevilor. Aceştia vor învăţa să se servească de cunoştinţele de cultură generală, să le activeze în viaţa cotidiană. Astfel şcoala nu va mai livra o cultură înţepenită, dată ca definitivă, ci va acorda mai mult timp formării competenţelor de bază şi cunoştinţelor utile (Ph. Perenoud, L'évaluation des éleves. De la fabrication de l'éxcelence a la regulation des apprentissages, De Boeck, 1998).

Activităţile de predare, învăţare şi evaluare, tehnicile si instrumentele aferente trebuie gândite si construite în funcţie de **competenţele** care trebuie asimilate de către elevi. **A evalua o competenţă** înseamnă, în primul rând, a determina în detaliu ansamblul componentelor sale care permit ca ea să fie „înţeleasă" de către evaluator. Competenţa nu este reductibilă la o sumă de activităţi sau de exerciţii prezentate într-o ordine oarecare. Ea nu este un punct de sosire, ci un punct de plecare, pornind de la care trebuie reorganizate activităţile de evaluare şi situaţiile de învăţare (Jean Vogler, pag. 222).

3.7 Definirea competenţelor - între unitate si diversitate

3.7.1. Competenţa – un concept polisemantic

Conceptul de competenţă este relativ nou. În plus nu s-a ajuns la o definiţie unanim acceptată. Este *un concept polisemantic.*

Din cauză că are o mare doză de polisemantism competenţa este înţeleasă diferit şi este tratată diferit în diverse curriculum-uri naţionale. În lumea francofonă există diferite şcoli de gândire care dezvoltă sisteme terminologice diferite. Cele mai reprezentative astfel de şcoli sunt:

- PPO – pedagogia prin obiective
- Şcoala "competenţelor cheie "
- Şcoala "competenţelor de bază"
- Şcoala "competenţelor de viaţă" (life skills) etc.

În această diversitate de şcoli de gândire este firesc să apară o listă impresionantă de concepte corelate, toate alimentate de la conceptul actual – competenţa. Între acestea, identificăm:

- Competenţe transversale
- Competenţe disciplinare
- Competenţe de integrare
- Competenţe esenţiale
- Competenţe specifice
- Competenţe terminale
- Competenţe de bază
- Competenţe cheie
- Socluri de competenţe

Competenţa reprezintă un concept relativ recent în educaţie şi formare, fiind transferat, aşa cum am arătat, din arii ocupaţionale sau economice. Conceperea programelor de studiu centrate pe competenţe este relativ recentă. Această idee se datorează în mare parte lucrărilor în domeniu care aparţin lui Guy Le Boterf. Lucrarea sa cea mai reprezentativă ,care a produs un impact deosebit asupra transferului conceptului din lumea muncii şi profesorilor în lumea şcolii, este *Le competence - essai sur un attracteur etrange,*. (Jacques Baille, *op. cit.,* pag. 42).

Cu toate acestea, viteza cu care pătrunde în mediile educaţionale este relativ mare în mai toate sistemele care au îmbrăţişat perspectiva curriculară de organizare a învăţământului. „La noi, spune profesorul Dan Potolea, discursul despre curriculum începe să se contureze în special după 1989. Astăzi, termenul de curriculum circulă frecvent... Curriculum-ul formează un ansamblu pedagogic compus din: **competenţe generale,** valori şi atitudini, **competenţe specifice,** unităţi de conţinut." (Dan Potolea, „Conceptualizarea curriculum-ului. O abordare multidimensională", în *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative,* coord. Emil Păun, Dan Potolea, Editura Polirom, Iaşi, 2002, pag. 70) Competenţa este mai greu de evaluat, întrucât face parte din gama rezultatelor şcolare ample şi profunde de maximă

relevanţă. Competenţa este un megarezultat educaţional ce nu poate fi corelat decât orientativ cu un obiectiv educaţional cu grad mare de generalitate: obiectiv de arie curriculară, obiectiv cadru general etc, putând fi integrat în soclurile de competenţă. (D. Ungureanu, *Teroarea creionului roşu,* Editura Universităţii de Vest, 2001, pag. 294)

Din cauza complexităţii sale, competenţa este nu doar greu de format şi de evaluat, dar şi greu de definit. Nu există un consens în acest sens.

În principiu, *competenţa* poate fi considerată ca o disponibilitate acţională a elevului, bazată pe resurse bine precizate, dar şi pe experienţa prealabilă, suficientă şi semnificativ organizată. Se materializează în performanţe ale elevului, predictibile în mare măsură pe baza prestaţiilor anterioare, *(idem,* pag. 294)

Ph. Meirieu (1993) defineşte competenţa ca fiind identificarea şi recurgerea la una sau mai multe capacităţi/abilităţi, într-un câmp noţional sau disciplinar determinat. Acelaşi autor vede, totodată, în competenţă, un set de capacităţi specific împletite, care îi permit individului să asocieze la o clasă de probleme precis identificate, un program de abordare adecvată, bine stăpânit.

La rândul său, Charles Hadji (1992) consideră *competenţa* sinonimă cu un anumit „a şti să faci", identificat într-un câmp determinat şi legat de un conţinut anume. Este vorba însă de un „a şti să faci" înalt adecvat unei situaţii sau unei clase de situaţii similare sau compatibile.

Jean Cardinet (1994) echivalează şi el competenţa cu un „a şti să faci tehnic" *(savoir-faire technique),* dar şi cu un „a şti să faci general", valabil în toate situaţiile oarecum similare.

S. Michel şi M. Landru (1991) identifică, oarecum mai simplificator (cf. Dorel Ungureanu), competenţa cu capacitatea de a rezolva probleme noi, atipice, într-o situaţie dată, ceea ce comportă o strategie uşor actualizată, dar şi o stăpânire a procedurilor şi modurilor acţionale oarecum similară cu automatizarea din planul deprinderilor.

Dicţionarul Legeandre prezintă următoarea definiţie: „Competenţă înseamnă abilitatea, capacitatea care permite reuşita în exercitarea unei funcţii sau în executarea unei sarcini". Acelaşi dicţionar oferă şi o perspectivă

didactică/ pedagogică asupra acestui concept: „Prin competenţă se înţelege o abilitate însuşită graţie asimilării de cunoştinţe pertinente şi experienţei, care constă în circumscrierea şi rezolvarea unor probleme specifice".

Mazer (2000, pag. 48, *apud C.* Cucoş, *op. cit.)* dă următoarea definiţie: „Competenţa reprezintă capacitatea de a rezolva o problemă într-un context dat şi presupune strategii oarecum automatizate de rezolvare a sarcinilor."

În lucrarea *Instrucţie şi educaţie,(*Cluj, 2003, pag. 93), profesorul Miron Ionescu defineşte, la rândul său, competenţele astfel: „Ansambluri integrate de capacităţi şi abilităţi de aplicare, operare şi transfer al achiziţiilor, care permit desfăşurarea eficientă a unei activităţi, utilizarea în mod funcţional a cunoştinţelor, principiilor şi deprinderilor dobândite, în diferite contexte formale, neformale şi informale".

Nu putem încheia lista noastră care înfăţişează, selectiv, definiţii date competenţei fără să prezentăm şi punctul de vedere al lui Ph. Perrenoud, poate cel mai autorizat specialist în abordarea competenţelor şcolare. În opinia acestui specialist, competenţele presupun integrarea şi adaptarea, mobilizarea şi transferul de cunoştinţe la diverse situaţii, reglarea resurselor şi strategiilor de gândire şi acţiune căpătând tot mai multă fineţe în raport cu pluralitatea experienţelor acumulate. Unele competenţe sunt disciplinare, altele se află la graniţa mai multor discipline, iar altele sunt transdisciplinare.

Organizarea învăţământului din perspectiva formării competenţelor la elevi va conduce la situaţii în care aceştia nu vor mai fi copleşiţi cu asimilarea de informaţii punctuale, ci vor fi iniţiaţi în acele fundamente, concepte, tematici, idei care au menirea de a structura o disciplină, un câmp al cunoaşterii.

O asemenea concepţie va determina selectarea cunoştinţelor în funcţie de potenţialitatea şi interesele studenţilor/elevilor. Aceştia vor învăţa să se servească de cunoştinţele de cultură generală, să le activeze în viaţa cotidiană. Astfel, şcoala nu va mai livra o cultură înţepenită, dată ca definitivă, ci va acorda mai mult timp formării competenţelor de bază şi cunoştinţelor utile (Ph. Perrenoud, *L 'evaluation des eleves. De la fabrication de l'excellence à la regulation des apprentisages,* De Boeck, 1998).

4. APLICAŢII ŞI TEME DE REFLECŢIE

- Identificaţi în învăţământul preuniversitar românesc evoluţia cronologică a definirii obiectului evaluării prin conţinuturi, prin obiective educaţionale şi prin competenţe. Formulaţi-vă ideile/concluziile într-un material de aproximativ două pagini.
- Explicaţi într-un eseu de aproximativ două pagini esenţa PPO (Pedagogiei prin obiective);
- Identificaţi în practica pedagogică situaţii concrete de definire o obiectului evaluării în diverse modalităţi/maniere;
- Interpretaţi, folosind formulări personale, afirmaţia: "A evalua înseamnă a stabili relaţia dintre real si ideal, dintre obiectul de evaluat si referent";
- Prezentaţi cel puţin două avantaje şi două dezavantaje ale evaluărilor pe bază de performanţe şi ale evaluărilor pe baza de competente;
- Explicaţi afirmaţia: "Competenţa este un megarezultat educaţional. Ea se corelează cu un obiectiv cadru sau cu o competenţă generală".
- Sunteţi de acord cu afirmaţia: "Învăţământul tradiţional este centrat pe evaluarea de cunoştinţe"? Prezentaţi cel puţin trei argumente, fapte sau opinii în favoarea răspunsului dumneavoastră.
- Sunteţi la finalul unui capitol. Identificaţi trei tipuri de rezultate şcolare/ obiecte ale evaluării pe care intenţionaţi să le supuneţi verificării. Prezentaţi cel puţin trei argumente care să susţină răspunsul dumneavoastră.
- Care sunt cele mai importante cauze ale identificării imprecise a obiectului evaluării de către cadrul didactic? Prezentaţi cel puţin trei cauze probabile!

- Care sunt cele mai importante cauze ale neîncrederii cadrelor didactice în valoarea metodologica si instrumentală a specificării obiectului evaluării pe bază de competenţe ? Prezentaţi cel puţin trei cauze probabile!
- Ce s-ar întâmpla dacă la clasă am evalua:
  1. numai cunoştinţe/informaţii?
  2. numai capacităţi de aplicare a cunoştinţelor?
  3. numai trăsături de personalitate?
  4. numai competenţe?

Prezentaţi cel puţin trei efecte probabile pentru fiecare situaţie în parte.

- Care sunt cele mai importante cauze pentru care unele cadre didactice evaluează numai cunoştinţe? Prezentaţi cel puţin trei cauze probabile!
- Rezumaţi în aproximativ două pagini punctul dumneavoastră de vedere privind necesitatea complementarităţii evaluării diverselor tipuri de rezultate şcolare.
- Prezentaţi într-un text de aproximativ 40 de rânduri punctul dumneavoastră de vedere cu privire la receptivitatea/lipsa de receptivitate a cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar faţă de evaluarea pe bază de competenţe în învăţământul preuniversitar.
- Rezumaţi într-un text de aproximativ o pagină punctul de vedere exprimat de trei autori ai unor lucrări reprezentative în domeniul evaluării cu privire la evaluarea competentelor elevilor.
- Compuneţi un eseu de cel puţin două pagini cu tema "Trăsăturile de personalitate sunt cel mai greu de evaluat".
- Selectaţi dintr-o lucrare reprezentativă din lista bibliografică ce v-a fost prezentată un text de aproximativ o pagină care abordează „Obiectul/ rezultatele evaluării educaţionale ". Identificaţi/exprimaţi ideea principală care se desprinde din text precum şi trei idei secundare.
- Imaginaţi-vă că sunteţi inspector la Inspectoratul Şcolar Judeţean. Realizaţi planul unei expuneri/conferinţe pe care urmează să o susţineţi

în faţa cadrelor didactice pe tema “Rezultatele şcolare ale elevilor - o realitate complexă”.

- La începutul semestrului aţi fost anunţat că va trebui să susţineţi în comisia metodică din care faceţi parte un referat cu tema ”Ipostaze moderne ale obiectului evaluării/rezultatelor şcolare ale elevilor”. Redactaţi textul/ suportul necesar pentru o asemenea situaţie.
- Prezentaţi cel puţin două puncte tari şi două puncte slabe despre literatura pedagogică din ultimele două decenii în care este abordată problematica obiectului evaluării rezultatelor şcolare ale elevilor.

CAP. IV. OPERAŢIILE EVALUĂRII

Competenţe specifice

Pe parcursul şi la sfârşitul capitolului, studenţii vor fi **capabili**:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: măsurare, apreciere, decizie, sistem de notare, sistem de apreciere, evaluare estimativă, evaluare apreciativă etc.;
- Să utilizeze aceste concepte în diverse contexte de instruire, metodice etc.
- Să integreze principalele concepte specifice acestui domeniu în propriul sistem al valorilor profesionale;
- Să identifice operaţiile principale care stau la baza demersului evaluativ;
- Să caracterizeze operaţiile principale care stau la baza demersului evaluativ;
- Să argumenteze necesitatea complementarităţii operaţiilor principale care stau la baza demersului evaluativ;
- Să le compare/ să stabilească asemănări şi deosebiri;
- Să identifice posibilităţi şi dificultăţi ale parcurgerii celor trei tipuri de operaţii în demersul evaluativ;
- Să disocieze, în diverse situaţii educaţionale, ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază;
- Să identifice situaţii educaţionale specifice/concrete pretabile folosirii cu uşurinţă a întregului demers bazat pe măsurare, apreciere, decizie;
- Să identifice situaţii educaţionale specifice/concrete pretabile folosirii cu dificultate a întregului demers bazat pe măsurare, apreciere, decizie;

- Să justifice evoluţia/deplasarea accentului în evaluarea modernă de la ambiţia tradiţională de "măsurare" a ceea ce a învăţat elevul, spre "aprecierea" procesului şi produsului învăţării, pe baza criteriilor calitative;
- Să utilizeze/ să integreze în practica şcolară operaţiile evaluării, în diverse contexte educaţionale;
- Să interpreteze rezultatele diverselor evaluări obţinute prin utilizarea trinomului măsurare – apreciere - decizie;
- Să conştientizeze faptul ca măsurarea - aprecierea şi decizia sunt intim asociate, şi anume: măsurarea reprezintă baza obiectivă a aprecierii, iar aprecierea stă la baza oricărui tip de decizie;
- Să caracterizeze direcţiile şi tendinţele reprezentative de evoluţie a operaţiilor demersului evaluativ ;
- Să interpreteze modalităţi de notare/ apreciere specifice diferitelor sisteme de învăţământ din lume;
- Să manifeste receptivitate faţă de inovaţiile din sfera operaţiilor demersului evaluativ etc.

CONŢINUTUL ŞTIINŢIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. **Măsurarea – baza obiectivă a aprecierii**
2. **Aprecierea – exprimarea unei judecăţi de valoare**
   - **2.1. SISTEME DE NOTARE/ APRECIERE**
3. **Decizia - scopul demersului evaluativ**
4. **COMPLEMENTARITATEA OPERAŢIILOR EVALUĂRII**
5. **Variabilitatea aprecierii rezultatelor şcolare ale elevilor**
   - **5.1. Asumarea subiectivităţii în evaluare**
   - **5.2. Distorsiuni şi divergenţe în evaluarea educaţională**
   - **5.3. Erori frecvente în evaluare**
   - **5.4. Tipuri de erori**
   - **5.5. Modalităţi de reducere a divergenţelor în evaluarea educaţională**
   - **5.6. Evaluarea şcolară între promovare/ susţinere entuziastă şi contestare**

6. APLICAŢII ŞI TEME DE REFLECŢIE

ANALITICA TEMELOR

Operaţiile evaluării vizează paşii ce trebuie făcuţi în procesul evaluativ până la momentul sau etapa emiterii unei judecăţi de valoare asupra prestaţiei elevului . Aceste operaţii sunt următoarele:

1. măsurarea
2. aprecierea
3. decizia.

1. Măsurarea – baza obiectivă a aprecierii

Măsurarea este operaţia prin care se asigură baza obiectivă a aprecierii. Este prima operaţie a evaluării. Această operaţie constituie o primă etapă în evaluarea considerată ca un demers sau un proces. Măsurarea asigură rigurozitate evaluării. Prin ea se strâng informaţii de către evaluator „despre proprietăţile sau caracteristicile rezultatelor înregistrate, despre însuşirile procesului, acţiunii sau fenomenului educativ dat" (I. Cerghit, 2002, pag. 28). Acum, în această etapă se înregistrează obiectiv cantitatea conţinuturilor achiziţionate de elev.

Teoria pedagogică dar şi practica în domeniu relevă faptul că rezultate diferite se pretează la moduri diferite de măsurare. Astfel, dacă în domeniul matematicii, ştiinţelor naturii, limbilor moderne, educaţiei fizice măsurarea este mult mai riguroasă, în domeniul ştiinţelor sociale şi umane măsurarea este întotdeauna pasibilă de a fi contestată.

Pe de altă parte, dacă luăm ca referinţă diversele taxonomii ale obiectivelor educaţionale, măsurarea rezultatelor şcolare ale elevilor care vizează obiective simple (achiziţii de cunoştinţe, aplicare – deci inclusiv nivelul al treilea din domeniul cognitiv al lui Bloom) se poate realiza cu mai multă precizie. Aceste rezultate au aspect predominant cantitativ si comportamental. Celelalte obiective – de analiză, de sinteză, de evaluare – implică anumite dificultăţi de măsurare. La aceste niveluri intervine, în mod deosebit, ***calitatea*** prestaţiilor, pentru care sunt necesare referiri calitative privind prestaţiile elevilor.

Pentru a se ajunge la măsurare, este necesară specificarea obiectivelor într-o formă în care realizarea lor poate fi măsurată. Cu alte cuvinte, pentru a măsura, avem nevoie de **criterii de evaluare.** Obiectivele educaţionale pot deveni criterii în acest sens. În ultimele decenii modalitatea cea mai frecvent utilizată în stabilirea criteriilor de evaluare a fost **operaţionalizarea obiectivelor educaţionale.** Aceasta conduce spre rezultate măsurabile (Idem). Însă nu toate obiectivele pot fi operaţionalizate în sensul strict impus de tehnicile consacrate în domeniu. În învăţământul românesc, tehnica cea mai cunoscută de operaţionalizare a obiectivelor educaţionale este cea a lui Mager, cunoscută şi sub denumirea de „Regula celor trei C", întrucât impune precizarea **comportamentului** ce urmează a fi evaluat, **a condiţiilor** în care lucrează elevul, precum şi a **criteriului de reuşita minimală**.

După stabilirea criteriilor/obiectivelor care devin criterii, urmează măsurarea propriu-zisă, adică strângerea de informaţii privind proprietăţile acestor rezultate. Informaţiile se colectează prin intermediul tehnicilor şi instrumentelor, care „produc" dovezi semnificative despre aspectele sau rezultatele luate în considerare. Cu cât instrumentele de măsurare: probe orale, scrise, practice, extemporale, lucrări de sinteză, teste etc. sunt mai bine puse la punct, cu atât informaţiile sunt mai concludente.

2. Aprecierea – exprimarea unei judecăţi de valoare

Aprecierea corespunde emiterii unei judecăţi de valoare. Prin această operaţie, pe baza informaţiilor culese prin măsurare dar şi prin alte surse mai mult sau mai puţin formale (observare, analize etc.) se stabileşte **valoarea** rezultatelor şcolare precum şi a procesului de învăţare. Aprecierea este, deci, ulterioară măsurării (P. Lisievici, 2002, pag. 195). În cazul aprecierii, alocarea de valori numerice, literale sau calificative se realizează pe baza unor criterii precis identificabile, relativ independente de instrumentul prin care s-a făcut măsurarea. Relaţia dintre măsurare şi apreciere este foarte strânsă. A evalua înseamnă **a măsura (** ceea ce un instrument / un aparat ar putea sa realizeze cu mai multă precizie) si **a aprecia**, ceea ce numai profesorul poate face,

personalitatea sa intervenind ca un factor determinant. Aceasta este distincţia efectivă între cele două operaţii care conduc la ameliorare. Prin urmare, ***măsurarea stă la baza aprecierii***, care este o operaţie mult mai cuprinzătoare.

2.1. Sisteme de notare/ Apreciere

Aprecierea a ceea ce s-a învăţat în realitate se face prin atribuirea unor **simboluri numerice** (cifre sau valori numerice) sau **calificative** informaţiei rezultatelor culese prin diferite instrumente de măsurare. Simbolurile numerice sunt cifre sau numere utilizate pentru a califica rezultatele măsurate şi a le prezenta celui examinat. O cifră are semnificaţia unei note, a unui calificativ, adică a unui indicator sintetic ce concentrează în sine întreaga apreciere de care se bucură un răspuns, o probă, un examen, o performanţă etc. Un număr atribuit capătă semnificaţia unei note, exprimă valoarea unor rezultate sau performanţe.

Scara numerică este o scară de raporturi. În mod tradiţional, în sistemul nostru şcolar aceasta se extinde de la 10 la 1; în alte ţări, de la 20 la 1, sau de la 5 la 1. Notele conferă rezultatelor o expresie concretă la care ne referim ori de câte ori intenţionăm să caracterizăm rezultatele avute în vedere. În general, nota indică gradul de apropiere sau de depărtare dintre rezultatele obţinute (obiectivele realizate) şi rezultatele aşteptate (obiectivele prestabilite). Notarea permite, de asemenea, in contexte de evaluare sumativă îndeosebi, diferenţierea elevilor între ei.

> În unele sisteme de învăţământ cu tradiţie s-a ajuns la situaţii destul de stresante atât pentru elevi cât şi pentru părinţi „De câte ori părinţii nu respiră uşuraţi la 10, nu mai dorm la 9, ţin neapărat ca propriul copil să depăşească vecinul sau colegul etc. ?”(idem).

În spatele fiecărei note, al fiecărei poziţii de pe scara numerică, stau anumite cerinţe şi exigenţe care reprezintă anumite **criterii-valorice,** un aşa-numit **context valoric.** Aceasta înseamnă că semnificaţiile rezultatelor şcolare devin dependente de aceste contexte valorice. Putem spune că a aprecia înseamnă a examina gradul de adecvare/ corespondenta între un ansamblu de informaţii şi un ansamblu de criterii deduse din obiectivele avute în vedere;

prin prelucrarea şi interpretarea informaţiei obţinute pe calea măsurării, din perspectiva unor criterii valorice, aprecierea realizează o **descriere calitativă** a rezultatelor. Într-o activitate de evaluare trebuie păstrat acelaşi set de criterii valorice.

Cel mai bun criteriu de valorizare îl reprezintă standardele instructive sau etaloanele precise la care vor fi raportate răspunsurile elevilor la întrebările sau problemele enunţate în probele aplicate în vederea aprecierii. Desigur, standardele trebuie să fie uniform distribuite pe discipline în toate unităţile şcolare de acelaşi tip şi grad pentru a ajunge la o compatibilitate a rezultatelor; altfel elevi diferiţi nu pot fi comparaţi prin notele obţinute (L. Vlăsceanu).

În prezent se manifestă tendinţa de integrare în acelaşi sistem metodologic de evaluare a **scărilor numerice** şi a **scărilor descriptive**. Sistemele de învăţământ din spaţiul european si nu numai oferă suficiente exemple in acest sens. Rezultatele elevilor sunt raportate la scara numerică (de la 5 la 1, de la 10 la 1, de la 100 la 1 etc.) căreia i se asociază şi o scară a calificativelor: excelent, foarte bine, bine, suficient, insuficient sau alte variante apreciative. Astfel, de la punctajul maxim spre punctajul minim obţinut de elev se pot acorda calificativele „Foarte bine", „Bine" etc. Tendinţa este firească şi aduce mari beneficii din perspectiva corelării, in evaluarea elevilor, a „ cantităţii" cu „calitatea", asigurând in acelaşi timp posibilitatea ierarhizării elevilor atunci când este de neevitat o asemenea situaţie: admitere la liceu, la facultate etc. (M. Manolescu, Evaluarea şcolară - Un contract pedagogic, Bucureşti, 2003).

Considerăm ca asocierea celor două sisteme de notare si, respectiv, de apreciere ar fi benefică în sistemul de învăţământ românesc în clasa a IV-a, pentru a familiariza elevii care vor intra în clasa a V-a şi care trec de la un sistem centrat pe calificative la un sistem centrat pe note.

Scările de evaluare cuprind, în afara scării numerice, şi alte tipuri de scări, ca de exemplu scara calificativelor, scara simbolurilor alfabetice (A, B, C, D etc.), scara de ordin (scară a rangului, scara ordinală). În prezent se manifestă tendinţa de a înlocui notările cifrice sau literale cu simbolurile

exprimate în termeni de calificative, aşa cum este cazul învăţământului nostru primar. Există şi situaţii în care aprecierea se bazează numai în parte pe măsurare. În pedagogia moderna, aşa cum am mai subliniat, a evalua înseamnă „a formula o judecată de valoare bazată numai în parte pe rezultatele măsurării" sau, pur şi simplu, „măsurarea se poate efectua informal, prin observare". (I.T. Radu, D.S. Frits, H.G. Machitash, 1991, Hopkins).

Evaluarea prin litere sau calificative este, din aceasta perspectivă, în creştere. Atât în sistemul românesc de învăţământ dar şi în alte sisteme (cel franţuzesc, spre exemplu, sau cel american – din anumite state) există mai multe modalităţi de notare/apreciere a elevilor. În unele ţări, inclusiv în România, în cazul învăţământului primar, se folosesc calificative în loc de note. În adoptarea aprecierii cu calificative s-a pornit de la ideea că acordarea notelor este de o precizie abuzivă. „Din păcate, inovaţiile, chiar cu bune intenţii, nu sunt întotdeauna însoţite de explicaţiile necesare mai ales atunci când ele trebuie aplicate în spiritul şi nu în litera lor. Spiritul şi intenţia urmăresc, de regula, să se schimbe mentalitatea partenerilor de evaluare". (Y. Abernot, op. cit., pag. 48) Întrucât motivaţiile de acest gen – schimbarea notelor cu calificative în ciclul primar din ţara noastră - nu au fost precedate şi însoţite de explicaţii, stagii de formare prealabilă a institutorilor si învăţătorilor (cu alte cuvinte noul sistem a fost administrat fără reţetă - model de folosire), cadrele didactice n-au avut nici dificultăţi, nici scrupule în traducerea vechii notaţii în sistemul nou : 9 şi 10 au devenit F. b. etc.

O altă dificultate rezidă în faptul că limitele dintre calificative nu sunt tranşante (M. Manolescu, Evaluarea şcolara - un contract pedagogic, Bucureşti, 2002).

În practica şcolară cadrele didactice fac frecvent aprecieri asupra elevilor, cu referire la inteligenţa lor, motivaţia pentru studiu etc. bazându-se pe o informaţie globală, realizată în urma observării îndelungate şi sub multiple aspecte. Cel mai adesea sunt apreciate în această manieră atitudinile, conduitele de ansamblu, ceea ce „pune în evidenţă unul din paradoxurile evaluării în educaţie, şi anume acela că fenomenele care pot fi cel mai greu de

măsurat reprezintă obiective de mare valoare ale formării omului (trăsături, capacităţi, atitudini, conduite etc.) (L'evaluation creative, Quellet, 1983).

3. Decizia - scopul demersului evaluativ

Cea de-a treia operaţie a evaluării este **decizia**. Luarea deciziilor reprezintă finalul înlănţuirii de operaţii ce definesc actul evaluării în ansamblul lui şi scopul acestui demers. **În decizie îşi găsesc justificare şi măsurarea şi aprecierea.** De abia în această etapă îşi găsesc răspuns întrebări de tipul: „Pentru ce evaluăm? Pentru ce aplicăm proba sau testul? Pentru ce examinăm?" etc.

Se pot adopta decizii diferite, care se pot încadra în cel puţin două categorii:

- O primă categorie cuprinde decizii care se referă la **recunoaşterea/ „certificarea rezultatelor**, exprimată în termeni de: promovat/nepromovat; admis/respins; reuşit/nereuşit; acceptat/neacceptat; sau fac trimiteri la orientarea şcolară şi profesională.
- O altă categorie pune accentul pe **perfecţionarea procesului de instruire** vizând: măsuri de diferenţiere, de individualizare, de compensaţie, de ameliorare ori de optimizare; alegerea de mijloace; adoptarea unui program special; schimbarea strategiei didactice ori a metodei etc. (Ioan Cerghit, op. cit.).

4. Complementaritatea operaţiilor evaluării

Cele trei operaţii se justifică numai împreună. Ele se află într-o strânsă interdependenţă. Evaluare înseamnă: **măsurare + apreciere + decizie**. Modernizarea sistemului de evaluare implică modernizarea acestor trei operaţii. „Împreună ele presupun un sistem de concepţii, de tehnici de măsurare, de criterii de apreciere obiectivă şi coerentă, de standarde în

vederea adoptării unor decizii de calitate" (I.T. Radu, 1999). **Una fără alta, aceste trei operaţii nu se justifică**. Pentru că „măsurarea există în vederea aprecierii, iar aprecierea este indispensabilă luării unei decizii" (I. Cerghit, op. cit.).

Evaluarea se realizează, deci, în două mari planuri:

- planul ***preciziei***, asigurat prin operaţii de **măsurare;**
- planul ***aproximării***, asigurat prin **apreciere.**

Există dar mai ales a existat tendinţa de a pune semnul egalităţii între măsurare si evaluare. Însă termenul de măsurare are o accepţiune mult mai restrânsă decât cel de evaluare (Dictionnaire actuel de l'éducation, Guerin, 1993, pag. 575). Măsurarea priveşte informaţii cantitative, în timp ce evaluarea înglobează deopotrivă date cantitative şi calitative. „Evaluarea are o accepţiune mai largă decât măsurarea." Evaluarea cuprinde descrierea calitativă şi descrierea cantitativă a comportamentelor aşa cum o judecată de valoare prezintă dezirabilitatea lor.

Măsurarea vizează o precizie ridicată, determinând o mărime în raport cu altă mărime luată ca unitate (etalon sau standard). În acest caz măsurarea tinde să fie obiectivă. Prin urmare evaluarea are un grad mai mic de precizie. **Ea vizează o apreciere justă dar aproximativă.** Fără a fi afectată de subiectivitate la fel de mult ca aprecierea, evaluarea posedă un grad mai mic de obiectivitate decât măsurarea. Pe o scară a obiectivităţii descrescânde, am putea aşeza pe primul loc măsurarea, urmată de evaluarea formală şi de evaluarea informală. Se poate spune că măsurarea priveşte acumularea de informaţii, în timp ce evaluarea priveşte emiterea de judecăţi asupra acestor informaţii. Măsurarea constituie o primă etapă în evaluarea considerată ca un demers sau un proces. A evalua înseamnă a emite o judecată de valoare asupra unui rezultat obţinut prin măsurare.

Având în vedere unitatea şi interdependenţa celor trei operaţii, se impune o preocupare distinctă pentru perfecţionarea continuă a instrumentarului de măsurare. Pentru că erorile în măsurare afectează, în

continuarea procesului evaluativ, valoarea şi corectitudinea celorlalte două operaţii – de apreciere şi luare de decizii.

Prin urmare apare, un paradox: termenul de **evaluare** presupune acţiuni de calcul, de măsurare pe de o parte şi estimări, aproximări pe de altă parte.

Paradoxul din definiţie („evaluarea este măsurare şi apreciere") se află la originea multor dificultăţi de evaluare a anumitor producţii şcolare ale elevilor. În domeniul şcolar evaluarea constă, în principal, în reprezentarea unei producţii şcolare printr-o notă. „Anumite produse ale elevilor sunt evaluate printr-o operaţie care ţine de **măsurare,** altele fac obiectul unei **aprecieri**." (Idem, pag. 345).

Una din dificultăţile majore în evaluarea şcolară vizează lipsa de corespondenţă dintre produsele elevilor şi notă, datorată, în mare parte, confuziei sau paradoxului din definiţie. Ideea că totul poate fi reprezentat printr-o notă este falsă. Un punct acordat/neacordat pentru o greşeală de ortografie se justifică. Se pune însă firesc întrebarea: Ce reprezintă un punct acordat/neacordat unei lucrări pentru stil, originalitate sau eleganţa unei demonstraţii. Dacă nu se stabileşte în prealabil prin grila de corectare şi barem ce aspecte ale originalităţii corespund unui punct, cum atribuim o notă la acest criteriu?

Această poziţie de principiu trebuie să determine cadrul didactic să se abţină să măsoare ceea ce este „compoziţie", adică tot ceea ce nu este comparabil cu un **produs normă** strict definit (cu un răspuns corect şi complet).

Spre exemplu, la matematică un exerciţiu este uşor de „notat". Dimpotrivă, tot ceea ce implică o parte de aport personal din partea elevului, cum ar fi o compoziţie, un eseu, o traducere sau o rezolvare de probleme, nu este uşor de notat.

Am putea concluziona ideea că în procesul evaluativ şcolar trebuie să disociem ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază.

Există diferenţe între ceea ce se măsoară şi ceea ce se apreciază. Până la al treilea obiectiv general din modelul lui Bloom, răspunsurile aşteptate sunt precise şi fără ambiguităţi. Ele pot fi compatibilizate. De la al 4-lea obiectiv

încolo participarea elevului devine importantă şi instrumentele devin destul de deschise pentru a permite *"expresia"*, sau exprimarea. Producţiile, rezultatele vor fi apreciate, calificate şi comentate. Dacă nu poate fi apreciată capacitatea de a exprima judecăţi (al şaselea obiectiv - Bloom) prin marcarea unei cruciuliţe (a unui x) într-o căsuţă, aceea de a reproduce cunoştinţele însuşite nu poate fi scrisă direct într-o lucrare de sinteză. O sarcină de sinteză trebuie să se asocieze unei competenţe de sinteză şi nu unei reproduceri de cunoştinţe, care s-ar putea măsura mai simplu cu un instrument închis.

Trebuie să măsurăm ceea ce se poate prin instrumente închise, pentru a rezerva formele de evaluare deschisă pentru ceea ce nu poate fi decât apreciat. Paradoxul din definiţia evaluării(evaluarea înseamnă *măsurare* si *apreciere*) face ca aceasta să devină un act ce ţine atât de precizie cât şi de aproximare. Tipurile de evaluare care corespund celor două ordini (măsurarea şi aprecierea) se regăsesc în practica educaţională sub forma a ceea ce se măsoară şi sub forma a ceea ce nu poate decât să se aproximeze. Sau, cu alte cuvinte, trebuie sa disociem ceea ce ţine de **cantitate** de ceea ce relevă **calitatea.**

5. Variabilitatea aprecierii rezultatelor şcolare ale elevilor

5.1. Asumarea subiectivităţii în evaluare

Este recunoscut faptul ca orice evaluare este relativă, fiind influenţată în măsură mai mare sau mai mică de subiectivitatea evaluatorului. Această subiectivitate trebuie asumată de orice evaluator onest. „Aprecierea rezultatelor este proces care încorporează un coeficient apreciabil de subiectivitate. Ea aparţine unei persoane şi chiar numai prin acest fapt are de străbătut ecranul subiectivităţii celui care emite judecăţi de valoare" (I. T. Radu, 1999, pag. 283). Relativitatea în evaluare se manifestă atât ca subapreciere cât şi ca supraapreciere a procesului si produsului învăţării elevului. Ambele forme de manifestare au efecte imprevizibile asupra evaluaţilor şi evaluatorilor, în plan pedagogic, psihologic, social, moral etc.

5.2. Distorsiuni şi divergente în evaluarea educaţională

Practica educaţională ne oferă o mare varietate/paleta de distorsiuni şi divergenţe care conduc la erori pe care le putem depista cu relativă uşurinţă în analiza oricărui demers evaluativ. Aceste erori se datorează unor surse diferite, pe care le putem poziţiona pe doua coordonate:

- ***Profesorul ca sursa a variabilităţii.*** Principalele tipuri de distorsiuni sunt: efectul halo, efectul de stereotipie, efectul de anticipaţie, efectul de contrast, efectul de generozitate, eroarea personala constanta, eroarea de logica etc. (I. T. Radu, op. Cit, pag. 283).
- ***Alţi factori critici:*** natura disciplinei, definirea deficitara a obiectivelor, selecţia aleatoare a conţinuturilor, stabilirea deficitară sau aleatorie a sistemului referenţial/de criterii, irelevanţa metodelor, tehnicilor şi instrumentelor de evaluare etc. (D. Potolea, M. Manolescu, *Teoria si practica evaluării educaţionale,* PIR, op. Cit).

5.3. Erori frecvente in evaluare

Cele mai frecvente erori întâlnite în evaluarea educaţională sunt:

- Judecăţi/aprecieri subiective asupra elevilor, observaţii informale , întâmplătoare şi referinţe indirecte care reduc substanţial fidelitatea evaluărilor.
- Bareme de corectare sau chiar standarde absolute prost definite sau inacceptabile.
- Evaluări , uneori chiar teze pregătite în grabă, pe „ultima sută”.
- Probe de evaluare care nu vizează decât o mică parte din programă, omiţând una din regulile fundamentale ale evaluării, şi anume reprezentativitatea conţinuturilor evaluate.
- Evaluări centrate pe controlul aspectelor nesemnificative sau al detaliilor mai degrabă decât asupra înţelegerii principiilor de bază şi aplicării abilităţilor importante.

- Itemi redactaţi confuz, în aşa manieră încât elevii nu înţeleg întotdeauna ceea ce li se cere sau interpretează eronat datele, din cauza ambiguităţii exprimării.
- Rupturi între procesul de predare/învăţare şi cel de evaluare.
- Dispreţ total faţă de tehnicile cele mai elementare de redactare a itemilor şi probelor de evaluare sau folosirea lor improprie. (D. Morissette, pag. 124, 125).

5.4. Tipuri de erori

Sunt mai multe tipuri de erori care trebuie evitate:

- **Efectul halo. Acesta** este consecinţa unei caracteristici a personalităţii umane. Este vorba de tendinţa de a conserva o primă impresie sau de a menţine o primă evaluare a unei persoane chiar când se manifestă tendinţa de a o infirma. În situaţiile de acest gen o descriere riguroasă şi precisă a indicilor de stăpânire sau nestăpânire a unei caracteristici, deci o scară descriptivă precisă, obligă evaluatorul să atribuie notele sau calificativele cele mai potrivite şi mai nuanţate.
- **Efectul „pygmalion" sau „ efectul de anticipaţie".** Acesta este efectul invers al efectului „ halo". In esenţă este vorba despre situaţiile în care un elev este subapreciat în baza unor informaţii nefavorabile pe care le deţine un cadru didactic despre elevul respectiv. Se ajunge, în asemenea cazuri, la subaprecierea unui elev la o anume disciplină de studiu, deşi informaţiile despre acel elev vizează rezultatele lui la alte discipline sau atitudini si comportamente sociale, morale etc.
- **Efectul de ordine sau efectul de contrast.** Este identic cu ceea ce în psihologie se numeşte „ legea contrastului senzorial", care se refera la „ scoaterea reciprocă in evidenţă a doi stimuli cu caracteristici opuse" (contrastul cromatic, spre exemplu) (P. P. Neveanu, Manual

de psihologie, 1995, pag. 32). În evaluare, un răspuns prost după un răspuns foarte bun este apreciat ca fiind foarte prost.

- **Ecuaţia sau eroarea personală constantă.** Are drept consecinţă faptul că unii observatori/evaluatori au tendinţa de a nota/aprecia elevii folosind un număr redus de note, aproape întotdeauna aceleaşi. Unii profesori acordă în general note mari, alţii acordă note mici, alţii folosesc notele de mijloc din scara de notare. Există corectori severi, generoşi sau medii. Asemenea situaţii, fluctuante interindividual, pot genera prejudicii elevilor.
- **Eroarea de logică** se produce în etapa conceperii scării de măsurare/ verificare/ apreciere atunci când se face descrierea caracteristicii urmărite/ observate. Uneori instrumentul elaborat nu măsoară ceea ce ar trebui să măsoare pentru că persoana care l-a construit nu cunoaşte obiectul măsurării şi neglijează confruntarea cu alţi specialişti. **Este o eroare de congruenţă sau de pertinenţă.** Eroarea se produce de asemenea când observatorul, din neglijenţă sau ignoranţă, nu stabileşte o corespondenţă între ceea ce face elevul şi ceea ce descrie instrumentul de observare (idem, pag. 196-197). „Eficacitatea metodei creşte considerabil atunci când observarea comportamentului elevului este întreprinsă sistematic „(I. T. Radu, op. cit,, pag. 225). Aceasta presupune:
  - Stabilirea obiectivelor acesteia pentru o perioadă definită:
    - Cunoştinţe acumulate
    - Abilităţi formate
    - Capacitatea de a lucra în grup
    - Atitudini faţă de colegi;
  - Utilizarea unor instrumente de înregistrare şi sistematizare a constatărilor:
    - Fişa
    - Scala de apreciere etc.

5.5. Modalităţi de reducere a divergenţelor în evaluarea educaţională

Măsurile care pot fi luate în vedere pentru a diminua distorsiunile frecvent întâlnite în evaluare pot fi aplicate :

- Înainte de realizarea evaluării (asigurarea anonimatului probelor scrise, evaluări externe etc.);
- In timpul evaluării şi al corectării lucrărilor. În esenţă cele mai importante modalităţi vizează:
  - ***elevii*** (formularea unor subiecte care să direcţioneze/orienteze construcţia răspunsurilor, să ofere o imagine clară privind distribuţia punctelor pe cerinţele probei etc.);
  - ***profesorii evaluatori*** (folosirea unor bareme explicite de corectare si de notare , construite în concordanţă cu gradul de complexitate al itemilor, cu tipologia acestora; discuţii prealabile ale evaluatorilor şi realizarea unui minim consens evaluativ etc.).

5.6. Evaluarea şcolară între promovare/susţinere entuziastă şi contestare

Evoluţiile teoriei şi practicii educaţionale sunt complexe şi pluridimensionale. Ele pendulează între dorinţa de a face din evaluare o activitate pusă în slujba unei învăţări mai eficiente şi contestarea ei în totalitate. Sunt specialişti care formulează destul de tranşant următoarea întrebare: „Trebuie neapărat să evaluăm?” Când este rostită o asemenea întrebare se face trimitere la numeroasele drame şi suferinţe ale elevilor, absolvenţilor, familiilor provocate de **mania de a evalua**.

Între contestatarii de elită trebuie introduşi, fără îndoială, Karl Roger şi Ivan Illich.

La polul opus se află adepţii/susţinătorii fără rezerve ai ideii care evidenţiază rolul motivant, stimulant, reglator al evaluării în procesul de învăţare şi sintetizează esenţa evoluţiilor teoriei şi practicii educaţionale

actuale. Aceştia consideră că „esenţa jocului” nu este de a măsura, de a privi ţinta, de a o pune sub lupă, ci de a avea feed-back asupra acţiunii instructiv-educative cotidiene în raport cu intenţiile sau proiectele. În esenţa ei şi în accepţiunea ei actuală, evaluarea poate şi trebuie să fie în slujba unei acţiuni mai eficiente pentru a o conduce mai bine”. (Charles Hadji, L’evaluation, regles du jeu, Paris, ESF, 1989).

Pentru a realiza acest deziderat însă, evaluatorul trebuie să evite următoarele **capcane:**

1. **Capcana obiectivităţii exagerate.** Evaluatorul trebuie să ţină seama de faptul că evaluarea este o „lectură” orientată. El nu trebuie să uite că demersul său nu poate fi asemănat cu „prinderea/apucarea” unui obiect concret şi „măsurarea” lui cu ajutorul unui instrument (metru, cântar etc.) după anumite dimensiuni obiective (lungime, greutate etc.), în cazul **evaluării estimative** şi nici cu emiterea unei judecăţi asupra acestui obiect de evaluat prin referinţă la norme sau criterii care îl transcend (în cazul **evaluării interpretative/ apreciative**).
2. **Capcana autoritarismului.** În anumite contexte evaluatorul abuzează de puterea sa şi ca atare substituie funcţiile specifice ale unei evaluări normale cu alte funcţii nespecifice, cum ar fi, spre exemplu, menţinerea ordinii şi disciplinei etc.
3. **Capcana tehnicistă.** Unii evaluatori şi chiar factori de decizie, instituţii specializate acreditează ideea potrivit căreia „dificultăţile evaluării pot fi rezolvate prin punerea în practică a soluţiilor pur tehnice”, că „e suficient să dobândeşti competenţe instrumentale pentru a deveni un bun evaluator” (idem).

În învăţământul românesc actual multe persoane şi instanţe decizionale riscă să cadă în această capcană. Administrarea testelor la examenele de capacitate, de bacalaureat precum şi la concursul de titularizare pe posturi a cadrelor didactice oferă exemple relevante în acest sens.

4. **Capcana interpretării livreşti**, „ad literam”. Este vorba de evaluatori care cred în posibilitatea de a şti totul despre evaluare şi

care se consideră pregătiţi să interpreteze, să desprindă sensul şi semnificaţia oricărei situaţii de evaluative. (Ch. Hadji, op. cit.)

6. *APLICAŢII ŞI TEME DE REFLECŢIE*

- Argumentaţi, folosind cuvinte proprii, unitatea şi complementaritatea celor trei operaţii pe care le implică procesul de evaluare.
- Prezentaţi cel puţin două avantaje şi două dezavantaje ale unităţii şi complementarităţii trinomului " măsurare – apreciere – decizie".
- Sunteţi de acord cu afirmaţia: "Fără o măsurare obiectivă nu există apreciere corectă şi nici decizie raţională"? Prezentaţi cel puţin trei argumente, fapte sau opinii în favoarea răspunsului dumneavoastră!
- Sunteţi la finalul unui capitol. Identificaţi/stabiliţi ceea ce se pretează mai degrabă la o operaţie de măsurare şi ceea ce se pretează mai degrabă la o operaţie de apreciere! Prezentaţi cel puţin trei argumente care să susţină răspunsul dumneavoastră.
- Care sunt cele mai importante cauze ale stabilirii/diferenţierii imprecise a ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază în practica şcolară? Prezentaţi cel puţin trei cauze probabile!
- Care sunt cele mai importante cauze ale neîncrederii cadrelor didactice în folosirea integrală a trinomului "măsurare – apreciere - decizie"? Prezentaţi cel puţin trei cauze probabile!
- Ce s-ar întâmpla dacă la clasă:
  1. am insista sa măsuram cu rigoare tot ceea ce au învăţat elevii?
  2. am aprecia procesul si produsul învăţării, fără a acorda atenţie măsurării?

Prezentaţi cel puţin două efecte probabile pentru fiecare situaţie în parte.

- Rezumaţi în aproximativ două pagini punctul dumneavoastră de vedere privind necesitatea disocierii în practica şcolară a ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază .
- Prezentaţi într-un text de aproximativ 40 de rânduri punctul dumneavoastră de vedere cu privire la folosirea "deciziei" cu funcţie ameliorativă în practica şcolară cotidiană.

- Rezumaţi într-un text de aproximativ o pagină punctul de vedere exprimat de trei autori ai unor lucrări reprezentative în domeniul evaluării cu privire la valoarea şi importanţa folosirii operaţiilor evaluării.
- Ce credeţi că s-ar întâmpla dacă:
  1. am renunţa total la " măsurare", folosind exclusiv "aprecierea" a ceea ce a învăţat elevul;
  2. am renunţa total la "apreciere", folosind exclusiv "măsurarea";
  3. am folosi raţional/armonios/echilibrat măsurarea şi aprecierea.
- Compuneţi un eseu de cel puţin trei pagini cu tema " Când evaluez, negociez cu elevii mei ceea ce trebuie măsurat şi ceea ce trebuie apreciat în procesul evaluativ".
- Compuneţi un eseu de cel puţin două pagini cu tema „Măsurarea, aprecierea şi decizia sunt intim asociate".
- Selectaţi dintr-o lucrare reprezentativă din lista bibliografică care v-a fost prezentată un text care abordează « Operaţiile evaluării". Identificaţi/ exprimaţi ideea principală care se desprinde din text precum şi trei idei secundare.
- Imaginaţi-vă ca sunteţi inspector la Inspectoratul Şcolar Judeţean. Realizaţi planul unei expuneri/conferinţe pe care urmează să o susţineţi în faţa cadrelor didactice pe tema "Evaluare apreciativă - evaluare estimativă în învăţământul românesc".
- La începutul semestrului aţi fost anunţat ca va trebui să susţineţi în comisia metodică din care faceţi parte un referat cu tema "Aprecierea rezultatelor elevilor pe baza descriptorilor de performanţă în învăţământul preuniversitar. Avantaje si limite". Redactaţi textul/suportul necesar pentru o asemenea situaţie.
- Prezentaţi cel puţin două puncte tari şi două puncte slabe despre literatura pedagogică din ultimele două decenii în care este abordată problematica operaţiilor evaluării si a complementarităţii lor.

CAP. V. CRITERIILE ÎN EVALUAREA EDUCAŢIONALĂ

Competenţe specifice

Pe parcursul şi la sfârşitul capitolului, studenţii vor fi capabili:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: sistem de referinţă, criteriu de evaluare, indicator in evaluare, criterii de realizare, criterii de reuşită, scări uniforme, scări descriptive de evaluare, grile, liste de control/verificare etc.
- Să utilizeze aceste concepte în diverse contexte de instruire, metodice etc.
- Să integreze principalele concepte specifice acestui domeniu în propriul sistem al valorilor profesionale
- Să înţeleagă semnificaţia principalelor criterii de evaluare a rezultatelor şcolare ale elevilor;
- Să caracterizeze principalele categorii de criterii de evaluare folosite în învăţământul preuniversitar
- Să stabilească relaţii de corespondenţă între semnificaţia adoptării criteriilor moderne de evaluare şi evoluţiile din domeniul psihologiei, pedagogiei etc.
- Să clasifice principalele categorii de criterii;
- Să argumenteze necesitatea complementarităţii criteriilor tradiţionale şi a celor moderne;
- Să le compare/să stabilească asemănări şi deosebiri
- Să identifice avantaje şi limite ale folosirii fiecărui tip de criterii utilizate în învăţământul romanesc
- Să identifice situaţii educaţionale specifice folosirii diferitelor tipuri de criterii de evaluare

- Să utilizeze/ să integreze în practica pedagogică diverse criterii de evaluare şcolară, în diverse contexte educaţionale
- Să conştientizeze relativitatea sistemelor de referinţă folosite în evaluarea educaţională;
- Să caracterizeze direcţiile si tendinţele reprezentative de evoluţie a criteriilor de evaluare a rezultatelor şcolare ale elevilor din învăţământul preuniversitar;
- Să interpreteze adecvat semnificaţia criteriilor calitative de evaluare, a descriptorilor de performantă, a scărilor descriptive de evaluare;
- Să identifice în învăţământul românesc situaţii educaţionale specifice de utilizare a descriptorilor de performanţă, a scărilor descriptive de evaluare;
- Să manifeste receptivitate faţă de inovaţiile din sfera sistemelor de referinţă în evaluarea şcolară.

CONŢINUTUL ŞTIINŢIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. Repere conceptuale

1.1. Identitatea şi legitimitatea sistemelor de referinţă

1.2. „Criteriu"; „Criteriu de evaluare"; „Indicator de evaluare"; criterii de realizare a sarcinii; criterii de reuşită

1.2.1. Criteriu

1.2.2. Criteriu de evaluare

1.2.3. Indicatorul în evaluare

1.2.4. Criterii de realizare şi criterii de reuşită

2. Modele de determinare a criteriilor în evaluarea educaţională

2.1. Judecăţi normative - judecăţi descriptive în evaluare

2.2. Tipologia modelelor de determinare a sistemelor de referinţă

Perspectiva axelor polare

1. Axa : Evaluarea prin raportare la norma statistică versus evaluarea prin raportare la individ/elev

2. Axa : Raportarea la obiective (evaluarea criterială) **versus** raportarea la conţinutul sau norma programei

Perspectiva criterială sau perspectiva celor patru modele.

2221. Criteriu= prag de reuşită în învăţare

2222. Criteriu= reuşita în realizarea unui obiectiv operaţional

2223. Criteriu= reper in realizarea si reuşita unei sarcini de învăţare

2224. Criteriu = calitate a procesului si produsului învăţării de către elev

3. Obiectivele educaţionale - criterii de evaluare

3.1. Determinarea obiectivelor educaţionale

3.2. Nivele de analiză a obiectivelor educaţionale

3.2.1. Nivelul superior

3.2.2. Nivelul intermediar

3.2.3. Nivelul operaţional/comportamental

3.3. Domenii şi clase comportamentale

3.3.1. Obiectivele cognitive

3.3.2. Obiectivele socio-afective

3.3.3. Obiectivele psiho-motorii

4. APLICAŢII ŞI TEME DE REFLECŢIE

ANALITICA TEMELOR

1. Repere conceptuale

1.1. Identitatea şi legitimitatea sistemelor de referinţă

Complexitatea activităţii de evaluare a rezultatelor şcolare ale elevilor dar şi a procesului care a condus la acele rezultate impune necesitatea existentei unui cadru de referinţă în raport cu care se va face aprecierea rezultatelor. Acest cadru de referinţă se constituie în urma unui proces care constă în integrarea şi dezvoltarea unui sistem de coordonate realizat în funcţie de un design pe care, din perspectiva învăţământului modern, este de dorit să-l schiţeze actorii înşişi, evaluatori şi evaluaţi.

Asigurării legitimităţii acestor cadre sau sisteme de referinţă în raport cu care evaluăm elevii reprezintă o problemă de maxima importantă. În plus, specialiştii sunt de acord că importanţa nu este doar existenţa sistemelor de referinţă, ci, în egală măsură, sunt importante pertinenţa, justificarea criteriilor selectate pentru apreciere şi recunoaşterea lor de către toţi actorii implicaţi.

Faptul că orice evaluare este relativă este unanim acceptat. Relativitatea evaluărilor este o caracteristică frecvent întâlnită în învăţământ. În practica şcolară, unele valori atribuite rezultatelor elevilor se înscriu într-un referenţial bine conceput, într-un sistem de criterii precise. Altele nu beneficiază de un sistem de referinţă bine conturat. Spre exemplu, rezultatul unui exerciţiu este corect sau nu, o problemă va fi **corect** sau nu rezolvată. Însă o compunere va fi apreciată ca fiind „frumoasă" sau „urâtă". În acest ultim caz **referinţa** se face la un ideal şi nu la un sistem de reguli (Yvan Abernot, Les methodes d'évaluation scolaire, DUNOD, Paris, 1996, pag. 26).

Caracterul **relativ** al evaluărilor este destul de prezent nu numai la nivelul prestaţiilor/producţiilor elevilor ci şi la nivelul instituţiilor de învăţământ luate în ansamblul lor, la nivelul fiecărei şcoli în parte. El se explicitează prin clasamentele şcolare. Astfel, un elev premiant într-o clasă este situat al *n*-lea într-o altă clasă. De asemenea, media unui elev poate să-l plaseze în fruntea unui clasament într-o şcoală şi pe cu totul altă poziţie într-o

altă unitate de învăţământ. Primul într-o clasă nu este obligatoriu şi excelent, dar este cel mai bun în raport cu colegii săi. Invers, ultimul dintr-o clasă nu este neapărat cel mai slab elev din şcoala respectivă. Rangul elevilor într-o clasă relativizează performanţele în funcţie de grup.

1.2. „Criteriu"; „Criteriu de evaluare"; „Indicator de evaluare"; criterii de realizare a sarcinii; criterii de reuşită

1.2.1. Criteriu

„Criteriu" vine de la latinescul „criterium" si desemnează principiul care stă la baza unei judecăţi, a unei estimări, a unei clasificări , permite distingerea adevărului de fals etc. În logică criteriul este un punct de vedere după care facem distribuirea în subspecii a obiectelor pe care le reflectă sfera noţiunii de divizat. Fundamentul diviziunii trebuie să fie unic pe aceeaşi treaptă a diviziunii.

Sinonime ale cuvântului „criteriu" sunt: dimensiune, punct de vedere, unghi, aspect, caracter, caracteristică etc. (Yvan Abernot, op. cit.,p. 45-46). Sau: "Ceea ce stă la baza emiterii unei judecăţi"(Le Petit Robert); „Criteriu" înseamnă „dimensiune" sau „descriptor"(Noizet şi Caverni).

1.2.2. Criteriu de evaluare

1. „Criteriul" este noţiunea centrală în evaluarea modernă. Termenul de „criteriu" este unul tehnic. El este acceptat de specialiştii în ştiinţele educaţiei. Criteriile de evaluare sunt puncte de vedere , caracteristici, dimensiuni în funcţie de care se evaluează rezultatele şcolare ale elevilor. Noţiunea de criteriu este importantă pentru o abordare analitică a oricărei situaţii educaţionale. Evaluarea educaţionala modernă are nevoie de criterii. Utilizarea criteriilor în evaluare devine din ce în ce mai mult un element de obligativitate. Stabilirea criteriilor de apreciere reprezintă o problemă esenţială a evaluării moderne. Practica evaluării educaţionale se află în plin

proces de trecere de la prioritatea acordată criteriilor subiective („profesorul este suveran în acordarea notei") către criterii din ce în ce mai obiective, cât mai mult detaşate de persoana evaluatorului(I.T. Radu, op. cit, pag. 259).

Existenţa criteriilor este esenţială atât pentru elev cât şi pentru cadrul didactic, în orice tip de evaluare, fie ea iniţială, formativă sau sumativă. În funcţie de nivelul şi semnificaţia demersului evaluativ, criteriile ar putea fi stabilite/ definite fie de factori de decizie prin instituţii/structuri specializate, fie de cadrul didactic, înainte de intrarea elevului în sarcina de lucru, fie de elevii înşişi , în vederea analizei şi aprecierii produselor realizate.

Stabilirea criteriilor permite **evaluatorului**:

- să distingă, în situaţia educaţională dată, faptele, evenimentele etc. care posedă şi care nu posedă anumite caracteristici;
- să impună evidenţa, claritatea, ordinea etc. unor categorii de fapte, evenimente, caracteristici etc;
- să stabilească, în interiorul aceleiaşi categorii de fapte, evenimente, situaţii pe acelea care posedă mai mult decât altele o anumită calitate etc.

Stabilirea criteriilor este importantă şi **pentru elev.** Indiferent de forma sau natura sa, criteriul în evaluare se impune prin raportare la demersul de învăţare al acestuia. El reprezintă o norma, atunci când exprimă un punct de vedere asupra învăţării sau poate fi asimilat cu o informaţie de direcţionare/ reglare a acestui proces într-un context de evaluare formativă (Nunziatti, 1984).

1.2.3. Indicatorul IN EVALUARE

1. I**ndicatorul** este un element care indică prezenţa altui element (G. Figari, Evaluer: quel referentiel? Pag. 110). Acesta are valoare de semnal. Spre exemplu „indicatorul" de la bordul autoturismului indică viteza, sau prezenţa combustibilului . În economie, în demografie, în societate etc. **o cifră** este „un indicator" care semnalează o evoluţie.

În educaţie, folosirea termenului de „indicator” generează, asemenea termenului de „criterii”, numeroase probleme. În sine, un indicator nu spune nimic precis.

Indicatorul nu poate, în sine, prin statutul său, să furnizeze un sens rezultatului pe care îl subliniază; el trebuie să se refere la un criteriu. „Indicatorii de performanţă” se extrag din standardele de performanţă de către practicienii de la catedră. Ei exprimă de fapt performanţe - cheie orientative în spaţiul/cadrul standardelor de performanţă. Aceste performanţe - cheie sunt plasate deasupra limitei lor inferioare minim admisibile. Pentru a ajuta cadrele didactice, se oferă de la nivel macroeducaţional, cel puţin modele, mostre de astfel de indicatori de standarde de performanţă, care reprezintă de fapt osatura, punctele nodale ale unui standard de performanţă (ceea ce elevii trebuie să probeze că posedă ca achiziţii absolut necesare).

Indicatorul exprimă o probabilitate şi nu o certitudine: informaţiile culese astfel pot să insinueze, să justifice şi să confirme un element al cunoaşterii, nu să-l demonstreze cu certitudine. (G. Figari, pag. 110):

2. În consecinţă, **relaţia criteriu - indicator** este una foarte strânsă. Criteriul desemnează o caracteristică, iar indicatorul „semnalează” niveluri de dezvoltare, de prezenţă a acestei caracteristici într-o anumită situaţie evaluativă. Într-un context şcolar dat, dacă luăm drept criteriu „nivelul performanţei în învăţare a elevilor”, acestea (performanţele) se distribuie în minimale, medii, maximale. Indicatorii sunt elementele din descriptorii de performanţă asociaţi calificativelor care semnalează prezenţa diverselor aspecte care trebuie să caracterizeze rezultatul elevului pentru a i se acorda „suficient”, „bine” sau „foarte bine” (în învăţământul primar). În învăţământul gimnazial şi liceal criteriul de repartizare a performantelor elevilor este reprezentat de scara numerică de la 10 la 1. Indicatorii enumeră, precizează cum trebuie să arate răspunsul elevului pentru a i se acorda nota 10, sau 9, sau... sau 5 sau un anumit punctaj stabilit prin baremul de corectare şi notare.

În învăţământul primar românesc se folosesc “descriptorii de performanţă”. “Performanţa” în acest caz este criteriul, iar “descriptorii”

corespunzători calificativelor/palierelor: F. bine, Bine, Suficient sunt ”indicatorii”. Aceşti “ indicatori” semnalează următoarele aspecte:

- Calificativul “foarte bine” sau palierul învăţării depline exprimă acumularea cunoştinţelor cerute, capacitatea de a opera cu ceea ce a învăţat, autonomie în învăţare;
- Calificativul “bine” sau palierul “credit” corespunde situaţiei în care elevul posedă cunoştinţe , însuşite bine, este capabil nu numai de a le recunoaşte, ci şi să le utilizeze în situaţii similare, oferă garanţia unor progrese, de aceea i se acordă “credit”;
- Calificativul “satisfăcător” sau palierul “prag” , minimum acceptabil, presupune însuşirea unui cuantum de cunoştinţe şi formarea unor capacităţi care permit elevului să abordeze etapa următoare cu şansa de a reuşi;
- Calificativul “nesatisfăcător” sau palierul “inacceptabil”, sancţionează insuccesul şi face necesare măsuri recuperatorii. (I. T. Radu, op., cit, pag. 274).

1.2.4. Criterii de realizare şi criterii de reuşită

Aceste două concepte se asociază cu „evaluarea formatoare”, care solicită elevului să-şi însuşească **doua categorii de criterii:**

- **de realizare a sarcinii de lucru;**
- **de reuşita în obţinerea unui produs al învăţării.**

1. Criteriile de realizare a sarcinii

Acestea definesc operaţiile principale care însoţesc procesul de învăţare pe parcursul efectuării sarcinii de lucru şi corespund exigenţelor acesteia. Ele exprimă cerinţele pe care le presupun operaţiile care trebuie neapărat efectuate pentru a o realiza. Explicitarea a ceea ce trebuie sa facă elevul pentru a învăţa are ca scop sa-l ajute să-şi reprezinte acţiunile necesare şi să se situeze/motiveze/ mobilizeze în raport cu sarcina de lucru. „**Criteriile de realizare** desemnează acţiunile pe care le face elevul când efectuează sarcina sau activitatea propusă”. Aceste criterii sunt necesare pentru că este foarte

important de verificat dacă acţiunile elevului sunt în concordanţă cu ceea ce s-a proiectat vis-a-vis de acele acţiuni. (Nunziatti – 1990, Jorda Sanmarti – 1996)

Criteriile de realizare nu trebuie identificate sau reduse la un algoritm de rezolvare (spre exemplu, criteriile de realizare nu sunt identice cu algoritmul rezolvării unei probleme de un anumit tip la matematică, nici cu algoritmul analizei frazei la gramatica etc.).Criteriile de reuşită sunt fapte sau acţiuni care îl ajută pe elevul care învaţă sa raporteze ceea ce construieşte la aceste repere. Criteriile nu sunt poziţionate în ordine cronologică.

În general, criteriile de reuşita trebuie reduse la un număr mic de dimensiuni. Acţiunea pe care o realizează elevul trebuie sa fie:

- exactă (fără erori);
- completă (fără omisiuni);
- pertinentă (în acord cu...);
- originală, pe cat posibil (să aibă frecvenţă redusă, dacă se poate chiar frecvenţa 1);
- suficientă din punct de vedere cantitativ.

2. Criteriile de reuşită în obţinerea unui produs bun

Acestea exprima un nivel de exigenţă pentru fiecare criteriu de realizare (a se vedea descriptorii de performanţă pentru examenul de capacitate, descriptorii de performanţă pentru învăţământul primar etc.). Aceste criterii descriu „semnele” cu ajutorul cărora se recunoaşte reuşita în învăţare. Ele reprezintă „repere ce permit judecarea/aprecierea unui produs al învăţării”(Ch. Hadji, op. cit. pag 118). În ceea ce priveşte **criteriile de reuşită,** acestea „permit să se evalueze calitatea acţiunilor realizate, adică să se verifice dacă acestea sunt pertinente, complete, precise etc.” (Nunziatti – 1990, Jorda Sanmarti – 1996)

Criteriile în funcţie de care se apreciază reuşita elevului în activitatea de învăţare trebuie să vizeze:

- corectitudinea a ceea ce a învăţat elevul;
- completitudinea;

- pertinenţa.

Acestea sunt criterii virtuale/ ideale. In cazul concret al unei sarcini de lucru precise, aceste criterii devin mai funcţionale, întrucât ele sunt particularizate, operaţionalizate (Roland Abrecht, op. cit, pag. 43).

c) Şi alţi cercetători operează aceeaşi distincţie între criteriile de realizare şi cele de reuşită. Ei afirmă:

Distincţia dintre cele doua categorii de criterii(de realizare şi de reuşită) este necesară deoarece evaluarea modernă impune aprecierea procesului învăţării dar şi a produsului acesteia.

Pentru a fi pertinente, criteriile de realizare şi de reuşită trebuie să ofere elevului răspunsuri la câteva întrebări.

Criteriile privind **realizarea** sarcinii de lucru:

- Ce trebuie sa fac pentru a realiza acest produs?
- Ce acţiuni mentale trebuie să pun în aplicare şi ce trebuie să fac cu informaţiile, conceptele, principiile de care dispun?

Criteriile privind **reuşita** în învăţare:

- Cum voi şti daca activitatea a fost bine făcută, având în faţă/analizând numai produsul?
- Cum voi şti dacă produsul este bun?

Această practică a identificării şi utilizării în procesul evaluativ a criteriilor de evaluare, atât a celor de realizare cât şi a celor de reuşită este prezentă, e drept cu frecvenţă redusă, si in învăţământul românesc. Spre exemplu, la disciplinele tehnice, la educaţie plastică, se prezintă elevilor **etapele** de parcurs în realizarea unui produs dar şi criteriile de evaluare (de reuşită), pe baza cărora vor fi analizate şi apreciate rezultatele activităţii .

Acest mod de lucru face din evaluarea formatoare o practică de rezolvare pedagogică centrată pe demersurile elevilor. În acelaşi timp favorizează autoreglarea.

Demersul specific evaluării formatoare are numeroase avantaje. El conduce la confruntarea elevului cu o sarcină care poate deveni stimulantă prin raportare la criterii dinainte cunoscute comparativ cu un obiectiv

operaţional care are şansa să rămână formal si superficial, aşa cum se întâmplă în evaluarea formativă.

Cunoaşterea şi asimilarea criteriilor reprezintă demersuri complexe. Ele implică un proces de abstractizare şi de generalizare în sens psihologic. Acest proces nu se produce spontan, de la sine. Indicatorii de realizare şi de reuşită sunt specifici unor situaţii de învăţare. Ei reprezintă concretizarea criteriilor pentru o sarcină determinată. Pe parcursul realizării acelei sarcini criteriile vor evolua, se află într-o ordine dinamică anume. Repetarea procesului de cunoaştere şi asimilare în situaţii concrete va conduce la degajarea criteriilor care se pot generaliza pentru situaţii de acelaşi fel (sarcini şi activităţi din aceeaşi categorie). În consecinţă este de dorit să se prevadă situaţii didactice care vor permite elevului să-şi elaboreze reprezentări succesive ale acestor criterii şi să le explice. În final trebuie să se ajungă la înţelegerea şi asimilarea criteriilor şi la utilizarea lor într-un proces de autoreglare şi autoevaluare.

Situaţiile de evaluare trebuie să favorizeze comunicarea printr-un dialog care permite elevului să compare criteriile sale cu acelea ale profesorului şi cu criteriile altor colegi. Acest aspect presupune în consecinţă un proces de **negociere**(Cardinet, 1988)**.**

2. Modele de determinare a criteriilor în evaluarea educaţională

2.1. Judecăţi normative - judecăţi descriptive în evaluare

Criteriile în evaluarea educaţională sunt determinate de maniera de abordare a acesteia. În procesul evaluativ identificăm **două abordări :**

- Abordarea normativă
- Abordarea criterială.

Acestea au la baza criterii diferite. Folosirea lor conduce la judecăţi diferite. Fiecărui mod de abordare îi corespunde, respectiv, un alt tip de judecăţi emise pe baza sau în urma procesului evaluativ:

- Judecăţi normative
- Judecăţi descriptive.

1. Abordarea evaluării din perspectivă normativă implică folosirea unui sistem de criterii relative, ceea ce conduce, în mod inevitabil, la clasificarea elevului sau elevilor dintr-o perspectivă comparativă. Folosirea dimensiunii normative a notei ca indicator sintetic al învăţării permite ierarhizarea elevilor şi plasarea lor în diverse poziţii pe curba lui Gauss. Rata reuşitei sau rata eşecului sunt uşor de identificat.

2. Abordarea criterială solicită emiterea unei judecăţi de valoare asupra unui proces de învăţare sau rezultat al elevului **în funcţie de criterii de conţinut, cunoscute/anunţate,** într-o perspectivă a progresului şi a reuşitei individuale. Din perspectiva evaluării formative dar mai ales formatoare, acest demers ia forma unui **referenţial intern,** structurat pe baza unor **criterii de realizare** şi de **reuşită** a activităţii de învăţare (G. Figari, Evaluer: quel referentiel ? Pag. 24).

2.2. Tipologia modelelor de determinare a sistemelor de referinţă

În funcţie de tipul de abordare a evaluării (normativa sau criterială), literatura pedagogica ne oferă cel puţin două perspective de determinare a sistemelor de referinţă :

1. perspectiva axelor polare;
2. perspectiva criterială sau perspectiva celor patru modele.

2.2.1. Perspectiva axelor polare

Activitatea de învăţare a elevilor a fost şi este evaluată, în mod tradiţional, prin raportare la cel puţin **patru tipuri de criterii** principale, dispuse pe două axe polare(I. T. Radu, Ioan Cerghit, op. cit., pag. 303). Acestea sunt:

- **Axa 1:** Norma/media clasei (norma statistică a clasei respective) sau standardele procentuale locale, naţionale sau internaţionale **versus** norma individuală (raportarea la sine însuşi).
- **Axa 2:** Raportarea la obiective (evaluarea criterială) **versus** raportarea la conţinutul sau norma programei.

1. AXA: EVALUAREA PRIN RAPORTARE LA NORMA STATISTICĂ VERSUS EVALUAREA PRIN RAPORTARE LA INDIVID/ELEV

1. Evaluarea prin raportare la norma statistica a clasei

Criteriul „normă statistică" presupune stabilirea ca element de referinţă a rezultatelor elevilor media clasei, a şcolii etc. Acestea din urmă (media clasei, a şcolii etc.) au devenit, într-o asemenea situaţie, **standarde de performanţă** la care se raportează rezultatele şcolare ale fiecărui elev. Este o evaluare de tip normativ, comparativ. Performanţele fiecărui elev sunt comparate cu cele ale clasei sau cu ale unui grup de referinţă, spre exemplu clasa de anul trecut. O asemenea manieră de evaluare impune stabilirea standardelor în **termeni relativi, procentuali,** şi este specifică învăţământului tradiţional. Învăţământul modern agreează o altă modalitate de stabilire a standardelor, şi anume **standarde de conţinut** căreia îi corespunde o evaluare de tip criterial, prin obiectiv educaţional (M. Manolescu, Evaluarea şcolară – un contract pedagogic, Bucureşti, 2002).

Evaluarea prin raportare la norma statistică „este utilizată fie pentru a clasifica subiecţii, fie pentru a-i situa în raport cu distribuţia de tip gaussian – în raport cu faimoasa curbă a lui Gauss". (I. Cerghit, op. Cit.). Aşa cum arată acelaşi autor „Evaluarea prin raportare la media clasei poate fi dăunătoare atât subiectului cât şi clasei de elevi. Ea se depărtează de cerinţele unei evaluări obiective, poate deveni sursa construirii unei imagini de sine deformată, ceea ce va crea dezamăgire în cazul confruntării cu colegi din alte clase, din alte şcoli; poate promova mediocritate unei clase întregi; notele acordate pot să nu

fie pe deplin comparabile sau echivalente cu notele obţinute la alte clase, la alte şcoli" (Idem).

Este vorba de manifestarea unor efecte pe care pedagogia le-a numit „efectele Pygmalion", care conduc la consacrarea de timpuriu a elevului cu una sau alta din poziţiile Curbei lui Gauss: elev „bun", elev „mediocru", elev „foarte bun" etc.

2. EVALUAREA PRIN RAPORTAREA ELEVULUI LA SINE ÎNSUŞI (NORMA INDIVIDUALĂ)

Evaluarea care are la bază acest criteriu apreciază rezultatele şcolare ale fiecărui elev prin raportare la posibilităţile sale, la evoluţia sa. Dintr-o asemenea perspectivă se realizează de regulă o evaluare de progres. Elevul este evaluat la începutul programului de instruire iar aceste rezultate constituie repere, puncte de referinţă în aprecierea rezultatelor obţinute pe parcursul învăţării.

Raportarea la norma individuală este prezentată în practica evaluativă a multor sisteme de învăţământ, inclusiv la noi. De regulă documentele şcolare din ultimii ani din sistemul român de învăţământ recomandă luarea în considerare, în situaţii evaluative importante, a următoarelor aspecte atunci când se stabileşte media unui elev:

- Progresul sau regresul în performanţa elevului.
- Raportul efort-performanţă realizată;
- Creşterea sau descreşterea motivaţiei elevului;
- Realizarea unor sarcini din programul suplimentar de pregătire sau din cel de recuperare stabilite de cadrul didactic.

(Evaluarea în învăţământul primar, MEN – SNEE, 1998, pag. 8).

În alte sisteme de învăţământ **efortul** elevului reprezintă un element esenţial în aprecierea rezultatelor elevilor; în foaia matricolă a elevului, în catalog se regăseşte rubrica „efortul depus de elev" pe care cadrul didactic trebuie să-l aprecieze cu cifre sau cu calificative (M. Manolescu, op. Cit.).

2. Axa : Raportarea la obiective (evaluarea criterială) **versus** raportarea la conţinutul sau norma programei

1. EVALUAREA PRIN RAPORTARE LA NORMA DE CONŢINUT/ PROGRAMA

Evaluarea care are drept criteriu de apreciere a rezultatelor şcolare ale elevilor programa şcolară şi manualul este centrată pe conţinuturi, care reprezintă **o normă.** Cadrul didactic se concentrează pe ceea **ce trebuie să ştie** elevul la disciplina pe care o predă raportat la cerinţele programei.

Este o evaluare tradiţională, care se face aproape exclusiv în funcţie de rezultatele „academice" sau cognitive ale elevului. Se concentrează pe „a şti". „În acest caz evaluarea are menirea să descopere în ce măsură elevii **stăpânesc materia** transmisă, dacă materia a fost parcursă, dacă sunt atinse cerinţele sau standardele minime de performanţă. Motiv pentru care se operează cu sintagme precum „ştie carte", „trece", ştie materie", „ e salvat" etc.(I. Cerghit, op. cit.).

Din perspectiva învăţământului contemporan, centrat pe **competenţe,** evaluarea centrată pe conţinuturi este mai puţin agreată. Elevul trebuie să demonstreze nu numai ce ştie (preocupare tradiţională) ci mai ales trebuie să arate ce ştie să facă cu ceea ce a învăţat. Dintr-o asemenea perspectivă conţinuturile reprezintă numai suportul care-l ajută pe elev să-şi formeze competenţele, capacităţile şi subcapacităţile pe care trebuie să le probeze ulterior în viaţa adultă.

2. EVALUAREA PRIN RAPORTARE LA OBIECTIVELE EDUCATIONALE (CRITERIALĂ)

1. În acest tip de evaluare **criteriul general** în funcţie de care sunt apreciate rezultatele elevilor, reuşita sau nereuşita, succesul sau insuccesul îl reprezintă obiectivele educaţionale. PPO (Pedagogia prin obiective) este centrată pe obţinerea unor schimbări observabile şi măsurabile în comportamentul elevului. Evaluarea de acest tip raportează rezultatele învăţării elevilor la obiectivele prestabilite. Din perspectiva PPO (Pedagogiei prin obiective) criteriul eficienţei activităţii instructiv-educative nu-l

reprezintă conţinutul învăţării, programa, ci raportarea unui comportament observat la o grilă de comportamente repertoriate într-o taxonomie. Aprecierea performanţei unui elev este pusă în relaţie cu performanţa maximă care poate fi atinsă sau cu scala de performanţe definite apriori, fără să se ţină cont de poziţia pe care acest individ o deţine în grup. Deci elevul nu mai este comparat cu ceilalţi (ca în cazul evaluării normative) ci este comparat cu sine însuşi, în drumul său de realizare a obiectivelor educaţionale.

PPO (pedagogia prin obiective) are o serie de avantaje dar şi unele dezavantaje. (I. Cerghit, op. cit.,pag. 304).

3. Obiectivele educaţionale - criterii de evaluare

3.1. Determinarea obiectivelor educaţionale

Acţiunea pedagogică presupune orientare (obiective), metode de învăţare şi evaluarea a ceea ce s-a învăţat. Această ultimă etapă este foarte strâns legată de celelalte două. Ameliorarea profundă a evaluării trece prin ameliorarea obiectivelor (Dan Potolea, Definirea obiectivelor educaţionale, in Curs de pedagogie, TUB, Bucureşti, 1988).

Obiectivele educaţionale pot fi abordate pe două dimensiuni :

1. Dimensiunea nivelurilor de complexitate/ generalitate;
2. Dimensiunea domeniilor şi claselor comportamentale.

3.2. Nivele de analiză a obiectivelor educaţionale

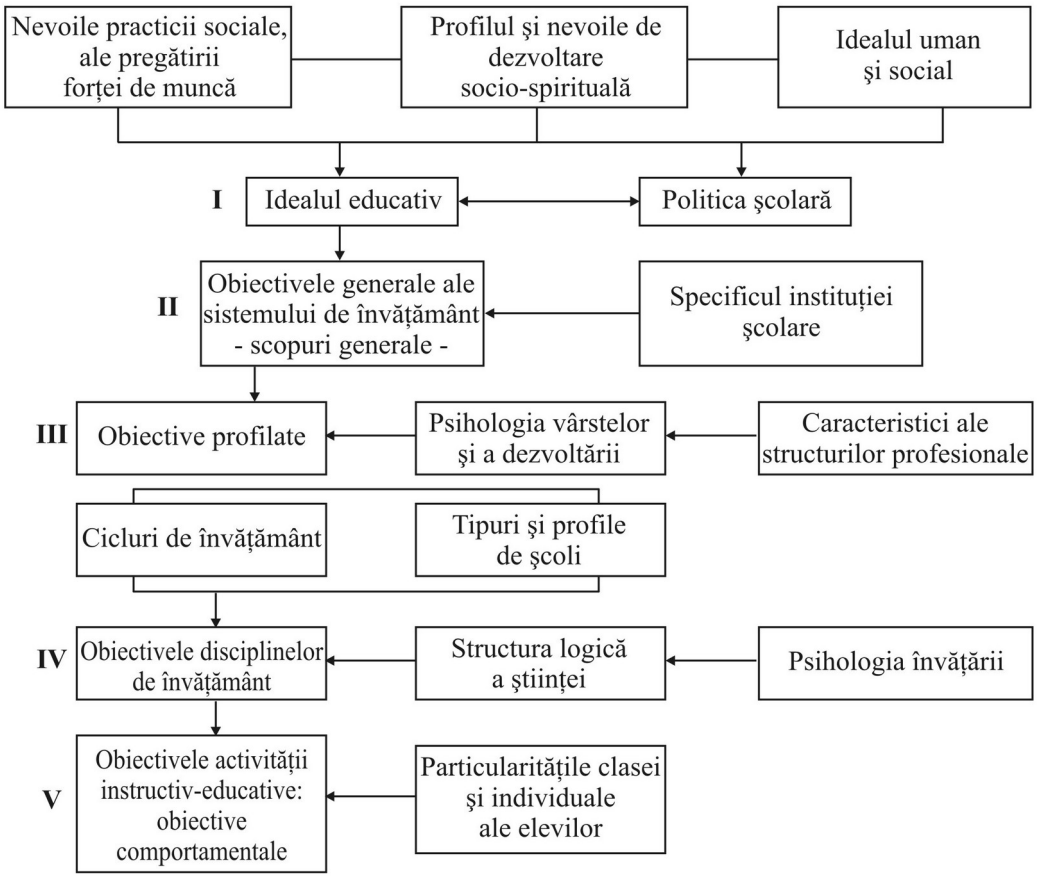
După gradul de generalitate distingem trei niveluri ale obiectivelor:

a. Nivelul superior

b. Nivelul intermediar

c. Nivelul operaţional.

Schema următoare prezintă sintetic distribuirea obiectivelor pe nivele: (Dan Potolea, Curs de pedagogie, 1988, pag. 143).



3.2.1. Nivelul superior

Acest nivel este reprezentat de ceea ce numim în mod obişnuit ţelurile educaţiei în general. Este nivelul cel mai abstract, cu definiri generale, care reprezintă principii de orientare pentru nivele următoare.

Obiectivele generale sau scopurile determină orientările mari ale educaţiei: ele au valoare filozofică şi socială şi decurg din opţiunile politice (Yvan Abernot, op. citată, pag 52). Autonomia individuală, integrarea socială, accesul la cultură, spiritul critic sau scopuri ale educaţiei. Scopurile sunt într-o continuă schimbare, evoluţie.

Scopurile educaţiei determină reformele şi în particular organizarea oricărui curriculum. Prin urmare obiectivele generale (scopurile) indică domeniile şi tipurile de schimbări educative care sunt concordate cu finalităţile învăţământului în general. Ele au un caracter general dar este totuşi vorba de o „generalitate specifică” întrucât sunt delimitate cu mai multă

precizie pentru a avea incidenţă directă asupra activităţilor de predare şi învăţare. În formularea şi ordonarea obiectivelor generale, problema pedagogică importantă este de a specifica domeniile schimbărilor educative.

3.2.2. Nivelul intermediar

La acest nivel scopurile sunt traduse în termeni educaţionali specifici, dar cu o largă arie de cuprindere. Obiectivele intermediare sunt o parte mai restrânsă a obiectivelor generale (scopurilor) şi se definesc în termenii de capacităţi sau de operaţii mentale. (a fi capabil de a lega o cauza de un efect, de a analiza sau emite o judecată întemeiată). Fiecăruia dintre aceste obiective intermediare i se consacră o importanţă mai mare sau mai mică, în funcţie de scopurile educaţiei. Metodele pedagogice prin care conţinuturile sunt introduse în curriculum sunt în serviciul dezvoltării uneia sau alteia din componente. Prin urmare problema constă în specificarea obiectivelor în relaţie cu diferite tipuri de conţinuturi ale obiectelor de învăţământ sau ale unor arii curriculare (Idem, pag. 57).

În formularea obiectivelor specifice se corelează două componente:

- una indică domeniul de conţinut (informaţii, reguli, algoritmide calcul etc.);
- cealaltă indică procesele psihice sau modul de abordare de către elev a conţinuturilor respectiv în activitatea de învăţare.

Prima componentă presupune considerarea categoriilor taxonomice ale obiectivelor generale (cognitive, afective, psihomotorii) şi nivelul de dezvoltare psihică a personalităţii elevului pentru a alege acele activităţi de învăţare care sunt accesibile unei anumite vârste.

A doua componentă este identificată pe baza considerării conţinutului teoretic, informaţional al unei discipline specializate.

- Pentru a ajunge la stabilirea corespondenţelor dintre conţinuturi şi modurile de abordare a acestora în instruire şi învăţare sunt elaborate **tabele de specificare**.

Finalităţile unui ciclu de învăţământ şi obiectivele au un grad mai mare de generalitate.

La acelaşi nivel intermediar, dar cu un grad mai mic de generalitate se situează **obiectivele cadru** şi **obiectivele de referinţă.** Acestea sunt mai concrete faţă de nivelul anterior, dar mai puţin structurate faţă de obiectivele operaţionale. Din obiectivele cadru derivă obiectivele de referinţă.

3.2.3. Nivelul operaţional/comportamental

Al treilea **nivel** al obiectivelor este cel **operaţional.** La acest nivel obiectivele sunt definite într-un mod concret, prin comportamente observabile şi măsurabile, „mod în care să permită realizarea strategiilor şi tacticilor instruirii pe de o parte şi să ofere imaginea concretă a ceea ce **va trebui evaluat** pe de altă parte. (De Corte - 1973 şi E. Landau - 1975).

Obiectivele operaţionale sunt exprimate în termeni concreţi şi foarte precişi. A face suma, a calcula, a identifica, a exprima sunt comportamente observabile. Orice cadru didactic îşi pune problema ce trebuie să facă un elev în aşa fel încât să realizeze scopurile educaţiei. Pentru aceasta trebuie să specifice obiectivele operaţionale, adică să stabilească activităţile prin care cel ce învaţă va progresa în educaţia sa. Acesta înseamnă să caute componentele scopurilor educative în termeni de activităţi mentale, afective şi psihomotorii ale celui ce învaţă. (D'Hainaut, Programe de învăţământ şi educaţie permanentă, EDP, Bucureşti, 1981, pag. 147). Deci e vorba de precizarea situaţiilor în care astfel de activităţi se vor exersa sau se vor manifesta. A specifica un obiectiv în termeni operaţionali implică şi cuprinde definirea unei situaţii sau categorii de situaţii în care elevul exersează să stăpânească o deprindere sau un comportament sau face dovada ca a tins această stăpânire.

Obiectivele operaţionale, pe de altă parte, nu au sens şi nu se justifică decât în calitate de componente ale unor scopuri mai generale. Ele sunt veriga centrală care uneşte intenţia cu acţiunea (Idem, pag. 148).

O modalitate de a defini obiectivele instrucţionale consta in identificarea produsului final al instruirii în termenii performanţei observabile. Pentru a stabili daca un elev a învăţat sau nu ceva trebuie sa observam rezultatul comportamentului său. Aceste rezultate au fost

convenţional numite **obiective comportamentale** care sunt de fapt performanţe finale. În majoritatea situaţiilor şcolare acestea sunt performanţe verbale sau deprinderi motorii.

Uneori obiectivele îmbracă **formulări necomportamentale,** pentru că performanţele finale nu sunt specificate - nu se indică modul în care elevul va demonstra vizibil că a înţeles ceva ***(elevul înţelege, elevul apreciază etc.).***

Distincţia între formulările comportamentale si cele necomportamentale se află în alegerea verbelor. În cazul formulării necomportamentale, o mare parte din procesul înţelegerii constituie o activitate neurală şi cerebrală greu observabilă de către cadrele didactice.

3.2.3.1. Operaţionalizarea obiectivelor educaţionale

1. Sensuri ale operaţionalizării

Conceptul de obiectiv operaţionalizat are două sensuri:

- unul general, care se referă la transpunerea unui obiectiv în termeni de operaţii, acţiuni, manifestări observabile;
- unul tehnic care constă în enunţarea obiectivului sub forma comportamentelor observabile şi măsurabile.

Între prima şi cea de a doua accepţie diferenţa constă în faptul că sensul tehnic necesită introducerea criteriului evaluativ, care indică gradul de reuşită pretins elevilor, nivelul de performanţă aşteptat (Dan Potolea, Curs de pedagogie, 1988, pag.151).

Obiectivele operaţionale au caracter concret şi sunt realizabile în situaţii specifice de învăţare. Ele sunt elaborate pe baza obiectivelor specifice şi a obiectivelor generale prin tehnici adecvate de operaţionalizare sau concretizare aplicate de cadrul didactic. Spre deosebire de obiectivele generale şi specifice, care, de regulă sunt date şi cadrul didactic le însuşeşte pentru a le considera drept referinţe de proiectare, realizare şi evaluare a activităţilor de dirijare a învăţării, obiectivele operaţionale sunt elaborate pentru fiecare lecţie sau activitate de către cadrul didactic prin considerarea conţinutului predării/învăţării şi prin aplicarea tehnicii de operaţionalizare.

În sens larg, operaţionalizarea este activitatea de specificare sau identificare a referinţelor sau incidentelor concrete sau practice ale unui concept sau enunţ general şi abstract. Ea se referă la ansamblul operaţiilor succesive de trecere de la abstract la concret, cât şi la specificarea *criteriilor* sau *indicatorilor* prin care o acţiune sau un comportament dobândeşte caracteristica de a fi operaţional sau concret.

Sensul pedagogic al operaţionalizării constă în specificarea criteriilor sau indicatorilor pe baza cărora un obiectiv dobândeşte caracteristica de a fi operaţional. De regulă, sunt menţionate două criterii de elaborare şi apreciere ale operaţionalităţii unui obiectiv: *performanţa* (criteriul comportamental) şi *capacitatea intelectuală* (criteriul competenţei) (L. Vlăsceanu, 1995).

Performanţa este expresia nivelului de realizare a unei sarcini de învăţare. Fiind dat un conţinut al învăţării, prin operaţionalizare trebuie specificat acel indicator pe baza căruia se poarte constata şi aprecia că elevul a realizat un anumit progres, că sa produs o anumită schimbare în sistemul personalităţii lui la sfârşitul perioadei în care a fost angajat într-o situaţie de predare / învăţare. Indicatorul cel mai concret al performanţei în învăţare este, conform teoriei comportamentiste (behavioriste), comportament-tul, actul sau manifestarea vizibilă pe care elevul o poate releva. Într-un obiectiv operaţional trebuie indicat rezultatul sau comportamentul final pe care urmează să-l manifeste elevul implicat într-o situaţie de învăţare. De aceea, obiectivele operaţionale mai sunt numite şi obiective finale sau terminale. Numai precizând în mod clar şi explicit comportamentul final este posibilă programarea conţinuturilor învăţării şi mai ales a situaţiilor de predare şi a sarcinilor de învăţare, iar cadrul didactic va alege mijloacele cele mai adecvate de realizare a instruirii, de construire şi dirijare a situaţiei de învăţare. Comportamentul etalat de elev/copilul trebuie să fie observabil şi măsurabil cu ajutorul unor instrumente de evaluare pedagogică. Observabilitatea comportamentului se relevă de către elev în termeni:

- **verbali** (nominalizare, enumerare, enunţare de reguli sau definiţii, explicitare, povestire etc.)

- **fizici sau psihomotori** (identificarea de obiecte sau comportamente, realizare de acţiuni simple şi complexe sub control, realizarea automată a unor acţiuni, cum ar fi scrisul etc.)
- **atitudinali** (enumerarea consecinţelor probabile ale unei acţiuni, manifestarea unei acţiuni sau a unei conduite în relaţii interpersonale sau într-o situaţie socială etc.).

La o analiză mai atentă, se poate constata că termenii menţionaţi sunt subsumaţi categoriilor taxonomice ale obiectivelor generale şi specifice. (Idem pag.32)

Competenţa este considerată acea capacitatea intelectuală care dispune de posibilităţi multiple de transfer sau de aplicabilitate şi operarea cu conţinuturi diverse (M. Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniţie şi metacogniţie, Editura Meteor, Bucureşti, 2004). Spre deosebire de performanţă, **competenţa este realizabilă în intervale mai lungi de timp. Specificarea competenţelor constă, de fapt, în delimitarea capacităţilor sau operaţiilor intelectuale de genul: capacitatea de a detecta, selecta, analiza şi sintetiza date, informaţii sau relaţii, capacitatea de a învăţa, de a acţiona sau judeca etc. L**a rândul său fiecare capacitate se bazează pe anumite operaţii mentale. Uneori se iau ca referinţă procesele psihice (percepţie, gândire, memorie, imaginaţie etc.) şi operaţiile specifice fiecăruia, privite în mod genetic (Yvan Abernot, pag.187; L.Vlăsceanu, 1995, pag.34).

Spre deosebire de obiectivul centrat pe performanţă, cel în care competenţa este prioritară pune accentul pe formarea operaţiilor propriu-zise care conduc la o anumită performanţă. Avantajul obiectivelor axate pe competenţe este că accentuează caracterul formativ al învăţământului, pe când dezavantajul constă în reducerea operaţionalităţii (ceea ce accentuează nota de ambiguitate şi îngreuiază atât planificarea sarcinilor cât şi evaluarea. (L.Vlăsceanu. 1995).

Criteriul performanţei şi cel al competenţei nu trebuie considerate ca reciproc exclusive. Mai degrabă ele sunt complementare. Pentru aceasta este necesar să se stabilească o legătură strânsă între obiectivele specifice, în care

accentul să se pună pe indicarea capacităţilor mentale sau a operaţiilor intelectuale implicate şi dezvoltate prin conţinuturile unui obiect de învăţământ şi obiectivele operaţionale definite în termeni de performanţă sau de comportamente finale (Idem, pag.36).

2. Tehnica lui Mager de operaţionalizare a obiectivelor

R.F. Mager a propus o tehnică de elaborare a obiectivelor operaţionale bazată pe considerarea performanţelor sub forma comportamentelor finale observabile şi măsurabile obţinute până la fârşitul fiecărei etape de predare/învăţare.

Conform acestei tehnici, orice obiectiv operaţional include un singur comportament final caracterizabil prin trei indicatori (Lazăr Vlăsceanu, 1995; Dan Potolea, 1988; E.Noveanu, 1987):

- **Specificarea comportamentului final**. Luând ca referinţă categoriile taxonomice şi verbale de acţiune corespunzătoare, în funcţie de conţinutul particular al unei sarcini de învăţare, se descrie rezultatul care se aşteaptă de la elev în finalul realizării acesteia. De exemplu: „*elevul să aplice algoritmul…”* după ce şi-a însuşit teoria şi a analizat diferite exemple sub controlul profesorului. Comportamentul vizat este cel de „*aplicare*” subsumat categoriei taxonomice a „*aplicării*”.
- **Descrierea condiţiilor de realizare circumscrise cadrului de manifestare a** comportamentului final. Se disting două tipuri de condiţii: **prealabile,** referitoare la comportamente pe baza cărora este posibilă realizarea noului comportament final, şi **actuale** adică mijloacele şi contextul de realizare a performanţei. De regulă, condiţiile prealabile sunt specificate de obiectivele care preced pe cel în cauză într-un set de obiective logic coerente şi atunci nu mai este necesară evocarea explicită a cerinţelor prealabile. Dacă distanţa dintre performanţa nou-aşteptată şi comportamentele anterioare este mai mare, atunci este necesară evocarea acestora din urmă în formularea obiectivului operaţional.
- **Criteriul de evaluare sau specificarea nivelului de reuşita minimală.**

Performanţele se distribuie într-un evantai pe care se disting trei puncte sau niveluri critice.

- **Nivelul minim** indică acel răspuns al elevului fără de care nu este posibilă trecerea într-o nouă etapă de învăţare. Acest nivel este apreciat pe baza analizei conţinutului sarcinilor ulterioare de învăţare. Toţi elevii unei clase trebuie să manifeste comportamente corespunzătoare nivelului minim acceptabil pentru a evita fenomenul acumulării de goluri în sistemul de cunoaştere şi deprinderi şi de a nu îngreuia astfel rezolvarea sarcinilor ulterioare de învăţare.
- Peste nivelul minim se situează un evantai cuprinzător de performanţe, trecând peste **nivelul mediu** şi până la **nivelul maxim** specific unei trepte de şcolarizare. Performanţele situate peste nivelul minim sunt opţionale pentru elev şi depind de aşteptările cadrului didactic şi de motivaţia elevilor pentru învăţare.

Aceasta înseamnă că profesorul operează cu anumite **standarde**, etaloane pentru aprecierea reuşitei elevilor în învăţare. Cu cât exigenţa creşte, cu atât standardele sunt mai ridicate. Pentru a indica un nivel de reuşită sau standardele minimale se specifică: numărul minim de răspunsuri corecte solicitate sau numărul maxim de greşeli tolerate şi intervalul de timp maxim oferit pentru rezolvarea sarcinii. Prin urmare cea de-a treia cerinţă se referă la descrierea nivelului acceptabil al performanţei. Acest nivel ar putea fi un standard arbitrar începând cu o perfecţiune de 100% şi până la nivelul minim specificat („*cel puţin*…" – Mac Donald Ross în Probleme de tehnologie didactică, 1977;L.Vlasceanu, 1995).

Operaţionalizarea obiectivelor prin definirea performanţelor aşteptate are avantajul preciziei, concretizării şi măsurabilităţii. La sfârşitul unei perioade de instruire se poate stabili cu exactitate nivelul performanţelor învăţării şi implicit al predării, iar cadrul didactic poate şti ce măsuri să ia pentru a creşte eficienţa activităţii pedagogice.

3. Cerinţe de conţinut privind operaţionalizarea obiectivelor

- Într-un obiectiv nu se formulează informaţia, ideea, problema de rezolvat, ci operaţia logică sau/şi abilitatea mentală activată în vederea definirii modului de raportare a elevului la conţinutul vehiculat;
- Obiectivele trebuie să corespundă prin conţinutul lor nivelului de dezvoltare a inteligenţei elevilor, experienţelor anterioare de învăţare, vizând o dificultate care poate fi depăşită;
- Obiectivele să fie reale, adică să descrie operaţii sau acţiuni cărora le sunt asociate experienţe adecvate de învăţare în situaţiile instructive programate cu elevii;
- Operaţiile, abilităţile sau comportamentele mentale specificate în conţinutul obiectivelor trebuie să fie cât mai variate, nelimitându-se la simpla memorare - reproducere de informaţii. Taxonomiile disponibile oferă în acest sens suficiente posibilităţi de variaţie.

4. Cerinţe de formă privind operaţionalizarea obiectivelor

- Un obiectiv nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea care se aşteaptă să se producă, în urma instruirii, în structura mentală sau în informaţiile stocate anterior de elev;
- Obiectivul trebuie să fie operaţional, formulat în termeni comportamentali expliciţi, prin utilizarea unor „verbe de acţiune” de tipul: a diferenţia, a identifica, a rezolva, a construi, a compara, a enumera etc.
- Fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operaţie singulară pentru a facilita măsurarea şi evaluarea gradului său de realizare;
- Un obiectiv să fie elaborat în cât mai puţine cuvinte, pentru a uşura referirea la conţinutul său specific;
- Obiectivele să fie integrate şi derivabile logic pentru a fi asociale construcţiei logice a conţinutului informaţional şi situaţiilor instructive.

- Nu vom comenta aceste cerinţe, ci **vom insista doar asupra primei condiţii** de conţinut privind operaţionalizarea, întrucât practica educaţională ne oferă unele confuzii. Asupra acesteia atrag atenţia Lazăr Vlăsceanu (Curs de pedagogie, 1988), autorii lucrării „Evaluarea în învăţământul primar - Descriptori de performanţă", coordonator A. Stoica, 1988, p. 9, la „Pasul 1", unde se specifică: „cadrul didactic formulează o capacitate (şi/sau subcapacitate) pe care doreşte să o evalueze dedusă din obiectivele cadru sau de referinţă".

5. Raţionalitatea obiectivelor operaţionale/ comportamentale

Nu toate obiectivele instrucţionale pot fi şi chiar trebuie să fie definite în termeni de comportament. Pe de altă parte, cele care sunt definite în acest mod nu trebuie mărunţite şi banale (Probleme de tehnologie didactică, pag.71). În aceeaşi ordine a ideilor, Tyler (1967) considera că la nivelul cel mai util de specificaţie, cadrul didactic descrie comportamentul concret pe care el doreşte să şi-l însuşească elevul/copilul. Aceste obiective instrucţionale ar trebui să exprime un scop care este semnificativ în contextul de viaţă al elevului/preşcolarului.

În prezent există o mişcare de dezvoltare a băncilor de obiective comportamentale, care permit cadrelor didactice să aleagă obiectivele lecţiilor din liste deja întocmite (Michael Mac Donald Ross, Obiectivele comportamentale şi structura cunoştinţelor, în Probleme de tehnologie didactică, pag.83).

Se vorbeşte chiar despre natura sacră a obiectivelor comportamentale (P.David Mitchell, Natura sacră a obiectivelor comportamentale, în Probleme de tehnologie didactică, Bucureşti, pag.92). Ideea că obiectivele educaţionale precis stabilite pot şi trebuie să fie împărţite în obiective terminale şi specifice este atât de atractivă încât orice dovadă a limitelor ei nu poate să nu sufere prin comparaţie cu avantajele.

Mulţi teoreticieni şi practicieni cu experienţă sunt însă de acord că nu toate intenţiile educaţionale ori schimbările dorite în capacitatea unui

elev/copil sunt deschise unei astfel de analize precise, reglări instrucţionale sau chiar observaţiei şi prin urmare unei evaluări riguroase.

Evaluarea este strâns legată de celelalte componente ale procesului. Ea însăşi ridică multe probleme şi aceasta pentru că implică multe variabile. Orice cadru didactic îşi pune întrebarea asupra adecvării obiectivelor la nivelul elevilor şi, mai mult, asupra complexităţii şi volumului de conţinuturi tratate într-un timp dat. Venită din SUA ca nondirectivitate, *„pedagogia prin obiective"* a adus multe avantaje procesului de învăţământ dar a făcut loc şi exceselor. (Yvan Abernot, 1996).

Astăzi nimeni nu mai pune la îndoială faptul că pedagogia trebuie să procedeze prin obiective. Principiul este apărat. Dar aceasta nu înseamnă că fiecare minut al lecţiei/activităţii trebuie să fie consacrat unui obiectiv operaţional. *„Dacă s-ar proceda aşa, dimensiunea umanistă a relaţiei pedagogice îşi pierde specificitatea sa"* (Idem). Este însă important să se stabilească care sunt obiectivele care trebuie atinse în mod obligatoriu şi de către toţi elevii/preşcolarii (standardul minimal acceptat). Acest demers stă la baza înţelegerii şi esenţei curriculum-ului fără de care **evaluarea** riscă să se piardă în detalii.

Operaţionalizarea folosită fără discernământ creează excese, pentru că nu în fiecare minut al lecţiei se poate repera un obiectiv comportamental. Cadrul didactic trebuie să rezerve o marjă de adaptare a elevilor.

Remediul este unul singur şi acesta constă în a repera esenţialul, în a stabili ceea ce este indispensabil evoluţiei personalităţii elevilor, care obiectiv trebuie urmărit de toţi profesorii, de toţi cei implicaţi în actul pedagogic. Concluzia este una singură, spune Pierre Merle: „coerenţa şi reprezentativitatea trebuie să fie suportul obiectivelor. Excesul de rigoare duce la artificial, la nefiresc. (Pierre Merle, Paris, 1998).

În demersul pedagogic, continuă autorul, sunt două capcane care trebuie evitate:

- să nu ai nici o idee despre obiective;

- să urmezi cu obstinaţie nişte obiective predeterminate, preconcepute, osificate.

Orice cadru didactic, spune alt autor, trebuie să cunoască faptul că „arta pedagogică implică şi inovaţii spontane, desfăşurări aleatorii, derogări, abateri de la subiect. La nivel pedagogic doar rigurozitatea în sine nu este o garanţie de reuşită, nici în termeni de atingere a obiectivelor propuse, nici în termeni de succes şcolar". (Regine Sirota, L'ecole primare au quotidien, PUF, Paris, 1998). Ca etapă importantă a proiectării didactice, operaţionalizarea obiectivelor educaţionale trebuie subordonată scopurilor de natură pedagogică, specifice activităţii de predare-învăţare. Pentru ca totuşi, există unele probleme pedagogice ce nu pot fi ignorate. În primul rând nu toate efectele educaţiei pot fi exprimate în termenii unei performanţe imediat observabile şi măsurabile. Acest neajuns este valabil nu numai pentru domeniul afectiv (al însuşirii de valori, atitudini, modele de comportare) ci şi pentru cel cognitiv. De exemplu, pentru categoria taxonomică a înţelegerii este dificil să se specifice cu precizie comportamentele corespunzătoare. În al doilea rând efectele cele mai profunde ale învăţării iau forma unor capacităţi mentale care nu pot fi reduse la comportamente izolate. Şi dacă am produce fiecare comportament observabil, combinarea lor nu conduce, cu necesitate, la cristalizarea unei abilităţi intelectuale complexe. Considerarea acestor două dificultăţi duce la două alternative de abordare:

- Într-o primă variantă, trebuie admis ca nu oricând şi oricum obiectivele generale şi specifice sunt operaţionale. De aceea într-o lecţie pot fi realizate anumite obiective operaţionale definite în termeni de performanţă, urmărindu-se totodată şi realizarea unor obiective cu referinţe mai generale care sunt specifice mai multor lecţii.
- În a doua variantă, se realizează, drept criteriu al operaţionalităţii unui obiectiv competenţa sau capacitatea intelectuală. Rezulta în acest fel că *proiectarea didactică este nu numai necesară dar constituie una dintre premisele esenţiale pentru calitatea prestaţiei didactice din clasă. În momentul în care, însă, ea devine un scop în sine, desprinsă de ceea ce*

se întâmplă în clasă, proiectarea didactică poate căpăta accente şi forme birocratice. Ea începe să devină din mijloc scop, poate lua forma aberantă a excesului de documente scrise. (Emil Păun, Şcoala - abordare socio-pedagogică, 1999, pag. 22).

3.3. Domenii şi clase comportamentale

Obiectivele educaţionale au fost distribuite încă în urma cu câteva decenii, de către marii teoreticieni ai acestei probleme, în trei mari domenii:

- Obiective cognitive
- Obiective afective
- Obiective psihomotorii.

3.3.1. Obiectivele cognitive

Teoria pedagogică ne oferă mai multe modele de clasificare a obiectivelor cognitive. Cel mai cunoscut si mai frecvent folosit in pedagogia românească este Modelul taxonomic al lui B. Bloom , cunoscut si sub denumirea de „modelul clasificării ierarhice a obiectivelor educaţionale". De asemenea prezintă importanţa şi modelul oferit de G. De Landsheere, care porneşte tot de la modelul lui Blom dar care este mult mai schematic, mai simplificator dar mai pragmatic în anumite privinţe.

A. Modelul clasificării ierarhice

Termenul de taxonomie indică o clasificare stabilită după unul sau mai multe criterii. Prin opera sa de referinţă (Taxonomia obiectivelor educaţionale – 1956), B. Bloom organizează domeniul cognitiv în şase mari capacităţi:

1. cunoaştere
2. înţelegere
3. aplicare
4. analiză
5. sinteză
6. evaluare.

Taxonomia lui BLOOM este stabilită după **criteriul complexităţii.** Astfel, înţelegerea unei reguli este situată pe un nivel superior învăţării acestei reguli. Aplicarea este mai dificilă s.a.m.d.

Fiecare capacitate este divizată la rândul ei în subcapacităţi, în subcategorii. În teorie, fiecare obiectiv presupune ca precedentul să fie atins, în cadrul aceleiaşi teme.

Studiul obiectivelor se dovedeşte înca a fi de mare importanţă, atât în ceea ce priveşte alegerea metodelor de predare/învăţare cât şi în ceea ce priveşte maniera de a evalua realizarea acelor obiective.

Este necesară adaptarea instrumentelor de evaluare la nivelurile taxonomice ale obiectivelor. Când obiectivele sunt astfel ierarhizate, este evident că instrumentele care măsoară cunoştinţele învăţate pe dinafară nu pot fi aceleaşi cu cele care apreciază spiritul de sinteză al unui elev, sau competenţele de a emite judecăţi.

B. B. Modelul lui G. de Landsheere

Referindu-se tot la domeniul cognitiv, G. de Landsheere clasifică obiectivele în trei categorii:

- De stăpânire
- De transfer
- De expresie.

Obiectivele de stăpânire privesc un domeniu circumscris la cunoaşterea elementară. Învăţarea lor constă în informare iar evaluarea lor constă în reproducere pe termen scurt. Răspunsurile la această evaluare sunt complet previzibile.

Obiectivele de transfer privesc aplicarea indirectă a achiziţiilor. Ele sunt învăţate prin demonstrare şi antrenament. Evaluările care le corespund sunt aplicaţii ale principiilor învăţate. Sunt pe termen mediu. Rezultatele nu sunt complet previzibile, căci maniera de aplicare intră în domeniul înţelegerii.

Obiectivele de expresie duc la compoziţii care amestecă achiziţii elementare, tehnici şi personalitatea fiecărui elev. Ele nu pot fi învăţate prin

vorbe, ci prin fapte. Rezultatele expresiei sunt imprevizibile şi unice, ele putând fi apreciate subiectiv.

3.3.2. Obiectivele socio-afective

Educaţia nu priveşte în exclusivitate cunoştinţe şi ştiinţa de a face. In egală măsură vizează aspecte din domeniul socio-afectiv, cum ar fi plăcerea de a învăţa, sociabilitatea etc. Evaluarea caracteristicilor afective nu este uşor de realizat.

Majoritatea cadrelor didactice nu este preocupată şi nu este nici familiarizată cu evaluarea atitudinilor elevilor. Este, să recunoaştem, un "obiect" evaluativ greu de definit si de urmărit, cu toate că programele şi manualele şcolare includ/prevăd caracteristici afective ce trebuie "predate/învăţate". În prezent se dezvolta, se pare, o mişcare puternică în favoarea "predării" componentei afective , deşi blocajele specifice fac dificilă intervenţia educativă în domeniul afectiv. De altfel sunt greu de precizat înseşi etapele de formulare a obiectivelor generale legate de acest domeniu, etapele de definire a obiectivelor specifice şi mai ales a sarcinilor individuale şi a instrumentelor de măsură şi apreciere.

Obiectivele afective (după KRATHWOHL, 1970) :

1**. *Receptare:*** a fi incitat să fii atent la fapte sau fenomene.

1.1. Conştiinţa: elevul ia cunoştinţă de ceva, conştientizează.

1.2. Voinţa de a şti: ascultă sau priveşte

1.3. Atenţie dirijată: orientează atenţia în mod selectiv. (Exemplu: discerne într-un peisaj).

Cele trei categorii formează un continuum, mergând de la receptarea pasivă, accidentală la atenţia activă şi dirijată).

2**. Răspuns:** reacţii personale la stimuli percepuţi la punctual 1.

2.1. Asentiment: de exemplu, elevul se conformează unei reguli.

2.2. Voinţa de a răspunde; de a se documenta, de a se informa etc.

2.3. Satisfacţia de a răspunde: a prinde plăcerea căutării unei informaţii.

Continuumul este constituit în acest caz de gradul de asimilare a răspunsului: de la cel mecanic la cel care produce plăcerea elevului de a învăţa.

3. Valorizare : ataşament şi investiţie într-o valoare.

3.1. Acceptarea unei valori: elevul recunoaşte interesul de a studia o anumită disciplină de studiu.

3.2. Preferinţa pentru o valoare: se simte atras în mod deosebit de o disciplină de studiu.

3.3. Angajament: organizează activităţi specifice de studiu asupra unui anumit autor.

4**. Organizare:** aşează într-o ierarhie / sistematizează valorile.

4.1. Conceptualizarea unei valori: stabileşte criterii şi formulează o judecată de valoare.

4.2. Organizarea unui sistem de valori: stabileşte o coerenţă între propriile sale valori.

5. **Caracterizare** printr-o valoare sau un sistem de valori: caracterizare/ valorizare a caracterului unui individ prin valorile sale.

5.1. Dispoziţia generalizată de a vedea faptele cu ochii artistului, politicianului, omului de ştiinţă etc.

5.2 Caracterizare: elevul îşi formează o filosofie a vieţii, o viziune despre lume.

3.3.3. Obiectivele psiho-motorii

HARROW prezintă următoarea taxonomie:

Reflexe : neînvăţate/ înnăscute.

1. Mişcări naturale: mersul, spălatul, care se învaţă la vârsta preşcolară, şi care fac obiectul perfecţionării mai degrabă decât al învăţării.

2. Aptitudini perceptive: îşi simte corpul, urmăreşte cu privirea, diferenţiază sunetele, coordonează percepţia şi acţiunea etc.
3. Aptitudini fizice: forţă, supleţe etc. care progresează natural dar care pot face obiectul dezvoltării particulare.
4. Abilitate: dexteritate, acrobaţie etc.
5. Expresie: mişcări estetice, sau purtătoare de mesaje, precum în dans sau în muzică.

Observaţie*:* cele trei taxonomii sunt strâns legate, nici una nu poate să se dezvolte singură. A învăţa să înoţi, de exemplu, presupune dezvoltarea învăţării cognitive, caracteristici afective şi capacităţi psihomotorii.

2.2.2. Perspectiva celor patru modele succesive de interpretare a criteriilor de evaluare

Aceasta perspectiva de analiza a sistemelor de referinţă în evaluare are două dimensiuni:

- perspectiva temporală/cronologică
- perspectiva semnificaţiei acordate conceptului de evaluare, în concordanţă cu evoluţia semantică a acestuia.

În baza celor două dimensiuni, identificam ***patru modele*** succesive de interpretare şi de integrare a criteriilor în evaluare (Xavier Roegier,2004, pag. 71 si urm.):

1. *"criteriu= prag de reuşită în învăţare"*
2. *"criteriu= reuşita în realizarea unui obiectiv operaţional"*
3. *"criteriu= reper în realizarea şi reuşita unei sarcini de învăţare"*
4. *"criteriu = calitate a procesului şi produsului învăţării de către elev"*

2.2.2.1. Modelul A: Criteriu= prag de reuşită în învăţare

Criteriile de evaluare au dobândit acest sens într-o perioadă în care ***evaluarea însemna măsurare*** a rezultatelor elevilor. Criteriul a funcţionat cu acest sens fiind în consens cu definiţiile "vechi" ale evaluării, care puneau

semnul egalităţii între măsurare şi evaluare. Noţiunea de criteriu era sinonimă cu noţiunea de "prag de reuşită".

Această interpretare/accepţiune a evaluării a condus la apariţia " scărilor de notare". Scările de notare cifrice (de la 10 la 1, de la 100 la 1, de la 5 la 1 etc.) precum şi scările " literale" (A, B, C...) reprezintă expresii tipice sau forme de manifestare concreta a acestui mod de abordare a evaluării. Fiecare treaptă a scării reprezintă un criteriu.

Fiecare criteriu folosit în evaluare trebuie cotat cu ajutorul unei scări cu mai multe niveluri. Nivelurile pot fi exprimate fie numeric (spre exemplu de la 10 la 1), fie prin calificative (de la Foarte bine la Bine, Suficient şi Insuficient), fie prin litere (A, B, C, …) etc.

În sistemul românesc de notare, a obţine o anumită notă (spre exemplu nota 5), poate reprezenta un criteriu pentru ca un elev să promoveze la o anumită disciplină. Nota "5" ("cinciul") este un prag de reuşită, o normă minimală pe care fiecare elev trebuie s-o respecte pentru a promova. Mai departe, fiecare notă/treaptă a scării până la 10 reprezintă de asemenea un criteriu de evaluare.

Acestui model i se pot asocia noţiunile de evaluare normativă/comparativă dar şi cea de evaluare sumativă/certificativă. În practica şcolară românească acesta este încă un model puternic implementat în mentalitatea profesorilor, a părinţilor şi a elevilor înşişi.

Abordarea evaluării din perspectivă normativă implică folosirea dimensiunii normative a notei. Nota, ca indicator sintetic al învăţării, permite ierarhizarea/ compararea elevilor şi plasarea lor în diverse poziţii pe curba lui Gauss. Folosirea unui sistem de criterii relative conduce, în mod inevitabil, la clasificarea elevului sau elevilor dintr-o perspectivă comparativă. Rata reuşitei sau rata eşecului sunt uşor de identificat.

2.2.2.2. Modelul B: Criteriu = reuşita în realizarea unui obiectiv operaţional

Evaluarea si-a schimbat semnificaţia odată cu intrarea în scenă a Pedagogiei prin Obiective (PPO): a evalua a început să însemne a constata/ stabili congruenţa a ceea ce a învăţat elevul cu obiectivele educaţionale prestabilite. „Nu mai contează în primul rând cantitatea de informaţie corectă din răspunsul elevului, ca în modelul anterior, ci reuşita în realizarea unui obiectiv operaţional ” (Vial, pag. 145).

În evaluarea prin raportare la obiectivele educaţionale (criterială) criteriul general în funcţie de care sunt apreciate rezultatele elevilor, reuşita sau nereuşita, succesul sau insuccesul îl reprezintă obiectivele educaţionale. PPO (Pedagogia prin obiective) este centrată pe obţinerea unor schimbări observabile şi măsurabile în comportamentul elevului. Evaluarea de acest tip raportează rezultatele învăţării elevilor la obiectivele prestabilite. Din perspectiva PPO (Pedagogiei prin obiective) criteriul eficienţei activităţii instructiv-educative nu-l reprezintă conţinutul învăţării, programa, ci raportarea unui comportament observat la o grilă de comportamente repertoriate într-o taxonomie. Aprecierea performanţei unui elev este pusă în relaţie cu performanţa maximă care poate fi atinsă sau cu scala de performanţe definite apriori, fără să se ţină cont de poziţia pe care acest individ o deţine în grup. Deci elevul nu mai este comparat cu ceilalţi (ca în cazul evaluării normative) ci este comparat cu sine însuşi, în drumul său de realizare a obiectivelor educaţionale. Când discutăm despre evaluare criterială, nu avem în vedere ca elevul să obţină un anumit scor, un anumit punctaj la o proba, ci se urmăreşte ca elevul să satisfacă un anumit număr de criterii legate de realizarea obiectivelor.

În aceasta paradigmă (mod de înţelegere a evaluării), criteriul îmbină cantitatea cu calitatea pentru a stabili dacă obiectivul este realizat sau nu:

Cantitatea

Apare în depăşirea pragurilor de reuşită. În orice obiectiv operaţionalizat după tehnica lui Mager (Tehnica celor trei „C” : **cerinţa** formulată în termeni de comportamente, **condiţii** de realizare a sarcinii de lucru, **criteriul de reuşită** minimală/performanţa minimă acceptată), se

stabilesc praguri de reuşită: elevul să rezolve „***cel puţin”*** 3 exerciţii din 5, să sublinieze ***cel puţin*** 7 substantive din cele 10 dintr-un text dat etc.);

Calitatea

Criteriul este si calitativ. La educaţie fizică, spre exemplu, se apreciază „echilibrul si eleganţa pentru a aprecia realizarea unui obiectiv care vizează execuţia unui traseu”.

Abordarea criterială solicită emiterea unei judecăţi de valoare asupra unui proces de învăţare sau rezultat al elevului **în funcţie de criterii de conţinut, cunoscute/anunţate,** într-o perspectivă a progresului şi a reuşitei individuale. Din perspectiva evaluării formative dar mai ales formatoare, acest demers ia forma unui **referenţial intern,** structurat pe baza unor **criterii de realizare** şi de **reuşită a activităţii de învăţare** *(G. Figari, Evaluer: quel referentiel ? Pag. 24).*

Acestui model i se poate asocia noţiunea de abordare criterială şi este specific **evaluării formative,** care permite evaluarea pas cu pas, secvenţă cu secvenţă în procesul de predare - învăţare**.**

2.2.2.3. Modelul C: “criteriu = reper în realizarea şi reuşita unei sarcini de învăţare”

1. Evaluarea formatoare si criteriile de evaluare

Tendinţa din ce în ce mai evidentă a evaluării de a trece de la funcţia sa predominant **formativă** la una predominant **formatoare** aduce in câmpul dezbaterilor teoretice şi al practicii educaţionale noi categorii de criterii care trebuie să stea la baza analizei şi deciziei în procesul de formare cotidian.

Din perspectiva evaluării formatoare, elevii pot si trebuie implicaţi în procesul de stabilire a criteriilor. ”Evaluarea formatoare devine astfel o practică pedagogică centrată pe demersurile elevilor, stimulând, favorizând autoevaluarea” (Ch. Hadji, pag. 117). Astfel elevii pot sa identifice şi să-şi însuşească normele de lucru şi pe cele de judecată a ceea ce au realizat.

Evaluarea formativă permite deci elevului să-şi facă o reprezentare prealabilă concretă asupra procesului şi asupra produsului învăţării" (idem, pag.171-171).

Acest model asociază noţiunea de criteriu cu **evaluarea formatoare** sau evaluarea **conştientizată**. Reprezintă tot o abordare criterială a evaluării, dar dintr-o perspectivă a progresului şi a reuşitei individuale. **Abordarea criterială** de acest tip solicită emiterea unei judecăţi de valoare asupra unui proces de învăţare sau rezultat al elevului **în funcţie de criterii de conţinut, cunoscute/ anunţate.** Din perspectiva evaluării formatoare, acest demers ia forma unui **referenţial intern,** structurat pe baza unor **criterii de realizare** şi de **reuşită** a activităţii de învăţare *(G. Figari, Evaluer: quel referentiel ? Pag. 24)*.

Evaluarea formatoare dezvoltă noţiunea de criteriu ca reper al elevului în realizarea şi în reuşita unei sarcini de învăţare. Elevul trebuie să autoevalueze propriile sale strategii de realizare şi de reuşită (Noel, 1991). Din această perspectivă, evaluarea trebuie să vizeze înainte de toate însuşirea de către elev a **două categorii de criterii: de realizare şi de reuşită.** Cunoaşterea/ însuşirea/ stăpânirea acestora este de natură să asigure „ reuşita în sarcină" şi „ reuşita în obţinerea unui produs bun".

2.2.2.4. Modelul D: Criteriu = calitate a procesului şi produsului învăţării

---

Paradigma evaluării oferită de acesta se asociază cu noţiunea de **evaluare în termeni de competenţe,** ca rezultat educaţional sintetic al învăţării. Noţiunea actuală dar şi modernă de "criteriu în evaluare" se înscrie în esenţă în caracteristicile acestui model. Criteriile sunt, în această perspectivă, seturi de calităţi importante pe care trebuie să le regăsim în produsele învăţării şi care trebuie să se prezinte ca un sistem. Această paradigmă dezvoltă diverse tipuri de instrumente care integrează criteriile de ordin calitativ: descriptori de performantă, grile apreciative/calitative etc.

3. Managementul criteriilor şi indicatorilor în evaluare

3.1. Specificitatea determinării criteriilor în funcţie de tipul de evaluare

Demersul de determinare a criteriilor şi indicatorilor cere o anumită „expertiză" întrucât prezenţa şi funcţionalitatea acestora au caracteristici proprii în diverse contexte evaluative.

Astfel, în **evaluarea de tip sumativ** (certificativ) contextul şi modul de utilizare a criteriilor sunt de obicei puţin cunoscute de către elevi. Profesorul, ca evaluator, utilizează, de regulă, propriile lui criterii sau nu le foloseşte într-o manieră explicită pe cele deja stabilite. Folosirea unei grile analitice în cazul evaluării sumative conduce la stabilirea unei note globale. „Chiar în cazul în care criteriile sunt prezentate ca „reguli ale jocului" înainte de procesul evaluativ, după expresia lui Charles Hadji, 1998, sunt puţine şanse ca ele să fie folosite explicit şi transparent în momentul în care se realizează evaluarea" (Apud Gerard Scallon, pag. 209-210).

În **evaluarea formativă**, ţinând cont de împrejurările în care se realizează, criteriile folosite trebuie să fie în mod obligatoriu cunoscute de către elevi, atât înainte cât şi după finalizarea sarcinilor de lucru. Se apreciază că în evaluarea de tip formativ „criteriile reprezintă arhitectura informaţiei ameliorative şi au rol important în decizia care priveşte atât elevul cât şi profesorul şi părinţii.". Definirea criteriilor si a indicatorilor este un demers care are câteva caracteristici:

- Încheie demersul riguros de specificare, concretizare a criteriilor de evaluare;
- Prezintă indicatorii concreţi , identificabili în produsele activităţii, ca etaloane de evaluare, relativ standardizate;
- Desemnează corespondentele practice ale capacităţilor, competenţelor definite prin referenţial şi realizează diferenţele între elevi;
- Descriu activităţile în care elevii îşi dovedesc cunoştinţele, priceperile, abilităţile, capacităţile;

- Devin un mijloc de control (referenţial de audit), pentru modul cum acţionează profesorul, cum sunt utilizate mijloacele date etc;
- Oferă date ştiinţifice asupra evoluţiei elevilor şi indică/sugerează masurile necesare pentru tratarea diferenţiată sau reglarea acţiunii;
- Descriptorii de performanţă nu sunt stabili în timp, ci trebuie adaptaţi odată cu evoluţia elevilor, pe fiecare referenţial;
- Modalitatea de construire a descriptorilor de performanţă este similară procedurilor de operaţionalizare a obiectivelor: solicita precizarea acţiunii, a conţinutului vehiculat, a condiţiilor de realizare a sarcinii şi a nivelului performanţei de atins (tehnica lui Mager);
- Fiind exteriori procesului pedagogic de realizare a obiectivelor, descriptorii trebuie raportaţi şi aplicaţi pe curriculum-ul dat, ca standarde de evaluare, adăugarea sau eliminarea unora putându-se raporta la alte contexte;
- Practic descriptorii de performanţă se concretizează în precizarea subcapacităţilor unei capacităţi, pe etape ale evoluţiei (clase, cicluri şcolare), dar şi pe niveluri de diferenţiere a acestora în îndeplinirea aceleiaşi activităţi, pe trepte de atingere a performantei si apreciate fie cu calificative, fie cu note, fie cu punctaj.(E. Voiculescu, op. cit, pag. 147).

3.2. Ameliorarea practicilor curente de evaluare

Ameliorarea practicilor curente de evaluare se poate face prin:

- **Explicitarea criteriilor.** Aceasta înseamnă precizarea a ceea ce ţine de **normă** şi ceea ce corespunde unei **aprecieri.** Problema explicitării criteriilor se pune cu multă acuitate în cazul producţiilor / produselor care implică o contribuţie personală a elevului (spre exemplu în cazul unei compuneri, al unui eseu). Dacă evaluatorul are intenţia, spre exemplu, de a lua în discuţie şi ortografia compunerii, atunci elevul trebuie să fie informat de la început asupra acestui lucru. De asemenea, dacă aplicarea unei tehnici de compoziţie este luată în discuţie în procesul evaluativ, modul de aplicare a acesteia trebuie să se regăsească printre criterii.
- **Stabilizarea** criteriilor. Aceasta semnifica fixarea şi menţinerea aceloraşi criterii pentru toţi elevii. Este vorba atât de criteriile obiective cât şi de cele subiective.
- **Reducerea criteriilor.** Numărul criteriilor stabilite pentru a evalua o lucrare este de asemenea foarte important. Acestea trebuie să fie suficient de relevante pentru a acoperi întreaga problematică luată în consideraţie. Numărul criteriilor trebuie să fie optim. Trebuie pornit de la adevărul că cine vrea să evalueze totul, nu evaluează nimic. „Dacă justificarea notei unui elev este disputată de prea multe criterii, această situaţie devine ridicolă. Prin urmare, nota trebuie să fie sintetică”. (Yvan Abernot, pag. 45-46).

4. Aplicaţii şi teme de reflecţie

- Comentaţi afirmaţia „Descriptorii de performanţă reprezintă expresia evaluărilor de tip calitativ/apreciativ”.
- Explicaţi relaţia dintre criteriu de evaluare şi indicator în evaluare.
- Prezentaţi cel puţin două diferenţieri necesare între criteriu şi indicator în evaluare.
- Identificaţi în practica şcolară românească situaţii specifice de utilizare a criteriilor de evaluare şi a indicatorilor în evaluare.
- Construiţi pentru o situaţie educaţională concretă descriptori de performanţă .
- Construiţi pentru o situaţie educaţională concretă criterii de realizare şi criterii de reuşită.
- Prezentaţi cel puţin două avantaje şi două dezavantaje ale folosirii scărilor uniforme de evaluare.
- Prezentaţi cel puţin două avantaje şi două dezavantaje ale folosirii scărilor descriptive de evaluare.
- Sunteţi la finalul unui capitol. Elaboraţi o grilă care să utilizeze scări descriptive de evaluare. Prezentaţi cel puţin trei argumente care să susţină construcţia dumneavoastră.
- Care sunt cele mai importante cauze ale formulării imprecise a criteriilor de evaluare de către cadrul didactic? Prezentaţi cel puţin trei cauze probabile!
- Care sunt cele mai importante cauze ale neîncrederii cadrelor didactice în folosirea descriptorilor de performanţă şi a scărilor descriptive şi uniforme de evaluare? Prezentaţi cel puţin trei cauze probabile!
- Ce s-ar întâmpla dacă în evaluare am folosi :
    - numai criterii de conţinut?
    - numai norma statistică?
    - numai evaluarea pe baza obiectivelor educaţionale?

- numai raportarea la progresul/regresul elevului?

Prezentaţi cel puţin trei efecte probabile pentru fiecare situaţie în parte.

- Care sunt cele mai importante cauze pentru care unele cadre didactice folosesc numai/sau cu precădere o singură categorie de criterii de evaluare? Prezentaţi cel puţin trei cauze probabile!
- Rezumaţi în aproximativ două pagini punctul dumneavoastră de vedere privind necesitatea complementarităţii criteriilor de evaluare.
- Prezentaţi într-un text de aproximativ 40 de rânduri punctul dumneavoastră de vedere cu privire la receptivitatea/lipsa de receptivitate a cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar faţă de introducerea criteriilor calitative de evaluare.
- Rezumaţi într-un text de aproximativ o pagină punctul de vedere exprimat de trei autori ai unor lucrări reprezentative în domeniul evaluării cu privire la valoarea şi importanţa folosirii criteriilor în evaluarea şcolară.
- Ce credeţi că s-ar întâmpla dacă:
  1. am renunţa total la criterii de evaluare;
  2. am folosi excesiv criterii de evaluare;
  3. am folosi echilibrat/raţional criteriile de evaluare?
- Compuneţi un eseu de cel puţin trei pagini cu tema " Când evaluez, negociez cu elevii mei criteriile de evaluare"!
- Compuneţi un eseu de cel puţin două pagini cu tema „Criteriul ideal în evaluare este..."
- Selectaţi dintr-o lucrare reprezentativă din lista bibliografică care v-a fost prezentată un text de aproximativ o pagină care abordează „Criteriile în evaluarea educaţională". Identificaţi/exprimaţi ideea principală care se desprinde din text precum si trei idei secundare.
- Imaginaţi-vă ca sunteţi inspector la Inspectoratul Şcolar Judeţean. Realizaţi planul unei expuneri/conferinţe pe care urmează să o susţineţi în faţa cadrelor didactice pe tema "Criterii de evaluare".

- Prezentaţi cel puţin două puncte tari şi două puncte slabe despre literatura pedagogică din ultimele două decenii în care este abordată problematica criteriilor în evaluarea rezultatelor şcolare ale elevilor.
- Identificaţi în literatura de specialitate o grilă de apreciere (uniformă sau descriptivă) utilizată/specifică într-o anumită situaţie de instruire. Reorganizaţi-o pentru a fi aplicată într-o situaţie educaţională de alt tip.

CAP. VI. METODE DE EVALUARE

Competenţe specifice

Pe parcursul şi la sfârşitul capitolului, studenţii vor fi capabili:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: metodă de evaluare, metode clasice/tradiţionale, metode alternative;
- Să utilizeze aceste concepte în diverse contexte de instruire, metodice etc.
- Să integreze principalele concepte specifice domeniului metodologiei evaluării în propriul sistem al valorilor profesionale;
- Să clasifice principalele metode de evaluare a rezultatelor şcolare ale elevilor în funcţie de diverse criterii;
- Să definească fiecare din metodele tradiţionale/clasice şi metodele alternative de evaluare;
- Să caracterizeze principalele metode de evaluare folosite în învăţământul preuniversitar romanesc;
- Să stabilească relaţii de corespondenţă între semnificaţia fiecărei evaluări/ situaţii evaluative şi metodele de evaluare cele mai adecvate;
- Să argumenteze necesitatea complementarităţii metodelor tradiţionale şi alternative;
- Să le compare/să stabilească asemănări şi deosebiri;
- Să identifice avantaje şi limite ale folosirii fiecăreia din metodele frecvent utilizate în învăţământul românesc;
- Să identifice situaţii educaţionale specifice folosirii diferitelor metode de evaluare;
- Să utilizeze/să integreze în practica şcolară metodele de evaluare şcolară, în diverse contexte educaţionale;
- Să interpreteze rezultatele diverselor evaluări obţinute prin utilizarea diferitelor metode;

- Să conştientizeze faptul că nici o metodă nu este suficientă singură, că rezultatele diverselor metode trebuie corelate;
- Să valorifice rezultatele şcolare ale elevilor, culese prin diferite metode, în vederea optimizării procesului de instruire;
- Să caracterizeze direcţiile şi tendinţele reprezentative de evoluţie a metodologiei de evaluare a rezultatelor şcolare ale elevilor din învăţământul preuniversitar;
- Să manifeste receptivitate faţă de inovaţiile din sfera metodologiei de evaluare şcolară.

CONŢINUTUL ŞTIINŢIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. Repere conceptuale, caracteristici

1.1. Repere conceptuale

1.2. Caracteristici

2. Tipologia metodelor de evaluare

3. Metode tradiţionale de evaluare

3.1. Evaluarea orală

3.1.1. Repere conceptuale, caracterizare generală

3.1.2. Întrebările – fundamentul conversaţiei euristice

3.1.3. Avantaje ale evaluării orale

3.1.4. Dezavantaje ale evaluării orale

3.2. Evaluarea prin probe scrise

3.2.1. Repere conceptuale

3.2.2. Modalităţi de realizare a evaluărilor prin probe scrise

3.2.3. Avantaje ale evaluării scrise

3.2.4. Dezavantaje ale evaluării scrise

3.2.5. Complementaritatea evaluărilor orale şi scrise

3.3. Evaluarea prin probe practice

3.3.1. Repere conceptuale

3.3.2. Caracteristici

3.3.3. Variante ale evaluărilor practice

3.4. Testul docimologic

3.4.1. Repere conceptuale

3.4.2. Caracteristici structural-funcţionale

3.4.3. Calităţile testelor

3.4.4. Tipologia testelor

3.4.5. Etape în elaborarea şi aplicarea testului docimologic

3.4.6. Testul în practica şcolară

4. Metode alternative şi complementare de evaluare

4.1. Repere conceptuale

4.2. Tipologia metodelor alternative si complementare de evaluare

4.2.1. Observarea sistematică a comportamentului elevului faţă de activitatea şcolară

4.2.3. Portofoliul

4.2.4. Proiectul

4.2.5. Investigaţia

4.2.6. Autoevaluarea

5. APLICAŢII ŞI TEME DE REFLECŢIE

ANALITICA TEMELOR

1. Repere conceptuale, caracteristici

1.1. Repere conceptuale

Etimologic, termenul de metoda , provenit din gr. *methodos* (compus din *odos* = cale si *metha* = catre, spre) înseamnă *„drum care duce spre..."*, *„cale de urmat"* în vederea aflării adevărului. Sintagma „metode de evaluare" se referă îndeosebi la modalităţile prin care este evaluat elevul. Metoda de evaluare reprezintă, de fapt, calea de acţiune comună profesor - elevi care conduce la punerea în aplicare a oricărui demers evaluativ, în vederea colectării informaţiilor privind procesul şi produsul învăţării, prelucrării şi valorificării lor în diverse scopuri.

1.2. Caracteristici

Metodele de evaluare dispun de o serie de caracteristici generale, valabile în orice împrejurare, dar şi de caracteristici specifice, în funcţie de tipul de evaluare, de context etc. Astfel:

- Din perspectiva învăţământului modern, predominant formativ, metodele de evaluare însoţesc şi facilitează desfăşurarea procesului instructiv - educativ. Într-un context de evaluare formativă, însoţesc şi permit reglarea desfăşurării procesului de învăţământ;
- in evaluarea iniţială, facilitează cunoaşterea nivelului de cunoştinţe, a disponibilităţilor de învăţare ale elevilor;
- folosite la finalul unui program de instruire, metodele de evaluare pun în evidenţă informaţii, date etc. despre cantitatea şi calitatea cunoştinţelor, deprinderilor, capacităţilor şi competenţelor elevilor dar şi informaţii semnificative despre calitatea procesului instructiv - educativ.
- sunt demersuri teoretico - acţionale referitoare la ce, cât, cum şi când să evaluăm;

- se elaborează şi se aplică în strânsă legătură cu diferitele componente ale procesului de învăţământ, aflate în ipostaza de „obiecte ale evaluării” ;
- se concep, se îmbină şi se folosesc în legătură cu particularităţile de vârstă şi individuale, cu modul de acţionare al factorilor educativi;
- au caracter dinamic, fiind deschise înnoirilor şi perfecţionărilor;
- au caracter sistemic: fără a-şi pierde entitatea specifică, se îmbină, se completează şi se influenţează reciproc, alcătuind un ansamblu metodologic coerent;
- unele metode sunt folosite cu prioritate de către profesor, altele de către elev etc.
- Raporturile dintre ele se schimbă în funcţie de context. Trebuie remarcate raporturile dinamice dintre aceste concepte . În diverse contexte educaţionale unele dintre acestea pot fi metode prin intermediul cărora este condus procesul evaluativ, în timp ce în alte împrejurări pot deveni mijloace de culegere, prelucrare a informaţiilor sau de comunicare socială profesor - elev (I. Bontaş, 1996, I.Cerghit, 2008, C. Cucoş, 2008).

2. Tipologia metodelor de evaluare

Criteriul cel mai frecvent folosit în clasificarea metodelor de evaluare este cel cronologic/istoric. În funcţie de acest criteriu, lucrările de specialitate reprezentative în domeniu clasifică metodele de evaluare în două mari categorii:

1. Metode tradiţionale de evaluare:

- Evaluarea orală
- Evaluarea scrisă
- Evaluarea prin probe practice
- Testul docimologic

2. Metode alternative şi complementare de evaluare:

- Observarea sistematică a comportamentului elevului faţă de activitatea şcolară
- Portofoliul
- Investigaţia
- Proiectul
- Autoevaluarea etc.

Această clasificare este una relativă, flexibilă şi corespunde tendinţelor şi caracteristicilor etapei actuale de analiză şi interpretare a fenomenului evaluativ din învăţământ. In forme diferite şi cu ponderi diferite regăsim în evoluţia teoriilor şi practicilor evaluative, dar mai ales în actualitate, metode, tehnici şi instrumente pe care astăzi teoria evaluării le poziţionează distinct, tranşant şi nu întotdeauna convingător în cele doua categorii enunţate mai sus: fie tradiţionale, fie alternative.*"Cele tradiţionale şi cele moderne pot să coexiste in diferite combinaţii, mai ales odată cu extinderea ariei de cuprindere a evaluării dinspre rezultate spre procese"* (Ioan Cerghit, op. Cit., pag. 381). Dintr-o asemenea perspectivă a evoluţiei evaluării spre procesele de învăţare - „obiecte" specifice ale educaţiei cognitive - se justifică pe deplin **complementaritatea** metodelor tradiţionale şi a celor alternative de evaluare, fiecare categorie dovedind virtuţi si limite.

3. Metode tradiţionale de evaluare

3.1. Evaluarea orală

3.1.1. Repere conceptuale, caracterizare generală

Din perspectivă modernă, evaluarea trebuie să însoţească procesul de predare-învăţare**.** Evaluarea orală permite realizarea acestui deziderat. Ea se realizează printr-o conversaţie pe baza căreia cadrul didactic stabileşte cantitatea informaţiei şi calitatea procesului şi a produsului activităţii de învăţare în care a fost implicat elevul.

În procesul evaluativ de tip oral, cea mai importantă metodă folosită este conversaţia euristică. Termenul provine din limba latină, de la cuvântul „conversaţio", compus din „con" care înseamnă „cu" şi „versus" care înseamnă „întoarcere" (R. Iucu, op. cit). „Euristica" provine din grecescul „hemiskeen" care înseamnă „a afla", „a descoperi", „a găsi". Această formă a conversaţiei implică elevii, activ şi interactiv, în realizarea de schimburi verbale profesor-elev şi elev-elev (Muşata Bocoş, Instruirea interactivă, pag. 199). Ca structură elaborată, specifică de predare-învăţare, **metoda conversaţiei** angajează un sistem bine determinat de interacţiuni verbale profesor-elevi care stimulează producţia intelectuală divergentă. Această metodă asigură învăţarea prin descoperire.

Dacă ne raportăm la etapele tradiţionale ale lecţiei, din perspectiva evaluării, conversaţia intervine îndeosebi în „reactualizarea" cunoştinţelor, dar în egală măsură intervine si în „recapitulare şi sistematizare", în „verificare şi apreciere".

Conversaţia euristică „este o metodă didactică în care predomină acţiunea de comunicare orală, iniţiată de profesor, orientată special pentru activizarea operaţiilor logice ale gândirii elevului, necesară în procesul de descoperire şi de valorificare a cunoştinţelor şi capacităţilor proiectate conform obiectivelor, instituţionalizată la nivelul programelor şcolare" (Sorin Cristea, Dicţionar de termeni pedagogici, EDP, Buc, 1998, pag. 71).

Conversaţia euristică nu poate fi folosită în situaţia în care materialul de învăţat este absolut nou pentru elevi. Pentru a putea fi utilizată în procesul de învăţare a unor date, aspecte, fapte, întâmplări, elevii trebuie să beneficieze deja de informaţii anterioare.

Din perspectivă modernă, metoda conversaţiei euristice „permite adaptarea autonomă a elevului la nivelul unui program de activitate care se modifică în funcţie de rezultatele obţinute" (Gilbert de Landsheere, 1992, pag. 152). Mecanismul desfăşurării conversaţiei euristice se întemeiază pe o succesiune de întrebări formulate şi adresate cu abilitate de către cadrul didactic, în alternanţă cu răspunsurile elevilor. Rezultatul acestui demers este reprezentat de „un nou salt pe calea cunoaşterii" (I. Cerghit, pag. 101 şi urm.).

3.1.2. Întrebările – fundamentul conversaţiei euristice

La baza conversaţiei euristice stau întrebările. Acestea sunt instrumente (subinstrumente) elementare, cele mai uzuale, întâlnite deosebit de frecvent, în cele mai diverse situaţii evaluative, indiferent de modalitatea de evaluare. Problema fundamentală / esenţială a perfecţionării dialogului didactic constă în formularea întrebărilor şi în structurarea răspunsurilor. În clasă, cotidian, întrebările formulate de cadrul didactic nu se soldează întotdeauna cu notări. Cel mai adesea, acestea fac parte integrantă dintr-o metodă de învăţământ, şi, în acelaşi timp, dintr-o evaluare formativă. Ele permit să se detecteze punctele de interes, să se verifice rapid gradul de înţelegere, să motiveze reflecţia, să suscite activitatea în grup.

„Întrebarea reprezintă un moment indispensabil al activităţii mentale. Ca formă deosebită în care se exprimă gândirea, ea se situează la graniţa dintre cunoaştere şi necunoaştere. Întrebările anticipează, în planul gândirii, operaţiile de efectuat, mijlocesc trecerea de la o operaţie la alta, schimbă direcţia gândirii, fac trecerea de la o cunoaştere imprecisă şi limitată la o cunoaştere precisă şi completă. **O întrebare este un instrument de obţinere a informaţiei”(** M. Bocoş, op. cit**.).**

Utilizarea conversaţiei ca exerciţiu euristic este condiţionată de caracterul întrebărilor la care se face apel şi la succesiunea acestora . „Întrebarea reprezintă un instrument didactic preţios, cu potenţial pedagogic bogat atât pentru elev cât şi pentru profesor. Dialogul autentic permite reducerea distanţei afective şi cognitive dintre cei doi parteneri. Dar întrebarea nu reprezintă numai un instrument de comunicare, ci şi un instrument de predare-învăţare-evaluare. Întrebarea reprezintă o veritabilă strategie de predare, învăţare şi evaluare” (Idem).

Întrebările selecţionate / formulate trebuie să asigure activarea gândirii elevului, în diferite circumstanţe didactice: descoperirea, sistematizarea, consolidarea, evaluarea cunoştinţelor şi capacităţilor stabilite la nivelul unor obiective concretizate în programe specifice.

În evaluarea pedagogică, întrebările se regăsesc în mai multe ***ipostaze***:

- Ca elemente componente, ca structuri ale mai multor instrumente compozite de evaluare (interviul, chestionarul, testele);
- De sine stătătoare, în evaluarea curentă, când se produce „ascultarea" elevilor (D. Ungureanu, op. Cit).

3.1.3. Avantaje ale evaluării orale

- Permite comunicarea deplină între cadrul didactic şi elev, între acesta şi clasă;
- Recuperează naturaleţea şi normalitatea unei relaţii specific umane (C. Cucoş, A. Stoica) ;
- Favorizează dezvoltarea capacităţii de exprimare orală a elevilor;
- Asigura feed-back-ul este mult mai rapid;
- Oferă posibilitatea de a clarifica şi corecta imediat eventualele erori sau neînţelegeri ale elevului în raport cu un conţinut specific;
- Permite flexibilizarea şi adecvarea modului de evaluare prin posibilitatea de a alterna tipul întrebărilor şi gradul lor de dificultate în funcţie de calitatea răspunsurilor oferite de elev/ elevi;
- Formularea răspunsurilor urmează logica unui discurs oral, ceea ce oferă mai multă libertate de manifestare a originalităţii elevului, a capacităţii sale de argumentare,
- Interacţiunea directă, creată între evaluator şi evaluat este de natură să stimuleze modul de structurare a răspunsurilor de către elev, încurajând şi manifestări care permit evaluarea comportamentului afectiv-atitudinal.

- Evaluarea devine în principal o activitate de învăţare, corectare, întărire, sistematizare şi aplicare a cunoaşterii dobândite de către elev; (A. Stoica, 2001, pag. 48-49)
- Permite observarea, de către evaluator, a punctelor „tari" şi a „punctelor slabe" ale elevului, întrucât contactul direct permite o interacţiune reală profesor-elev;
- Facilitează evaluarea inclusiv a unor trăsături de personalitate: maniere, toleranţă la stress, raportul dintre aparenţă/prezenţă, vivacitatea ideilor, structura şi calitatea limbajului: vorbit, influenţa altor persoane etc.
- Permite o mai mare flexibilitate în alegerea conţinuturilor şi proceselor de evaluat;
- Elevul nu poate ascunde cu uşurinţă punctele slabe, mai ales în prezenţa unor cadre didactice sau evaluatori competenţi şi experimentaţi (D. Morissette, p. 139);
- Oferă evaluatorului posibilitatea de adaptare cu uşurinţă şi spontaneitate la specificul temei, la nivelul intelectual al auditoriului, la disponibilităţile de timp şi de condiţii materiale;
- Ambianţa socială specifică evaluării orale favorizează fenomenul „de contagiune" sau de sugestie colectivă, ceea ce face ca în timpul conversaţiei sau dialogului mai mulţi participanţi să adere simultan la aceleaşi idei, opinii şi atitudini şi fiecare în parte să se simtă stimulat (I. Cerghit, op. cit. Pag 110);
- Dincolo de prestaţii şi performanţă, evaluatorul are posibilitatea de a evalua maniera şi stilul acţional al celui evaluat ca pe un veritabil „modus operandi" (D. Ungureanu, op. cit., pag. 130);
- Consum redus de timp didactic;
- Permite accesul la detalii, prin întrebări suplimentare;
- Generează o stare de implicare şi vigilenţă din partea evaluatorului dar şi a celui evaluat;
- Are caracter concret, contextual, conjunctural;

- Permite accesul evaluatorului la elemente/aspecte complementare edificatoare;
- Creează posibilitatea unei profunde cunoaşteri, în timp, a elevilor de către profesor şi invers;
- Asigură o relaţionare directă şi o comunicare consistentă între cei doi parteneri etc.
- Verificările orale permit evaluarea mai multor aspecte ale performanţelor şcolare ale elevilor decât alte metode. Se verifică, spre exemplu, modul de exprimare a elevilor, logica expunerii, spontaneitatea dicţiei, fluiditatea exprimării etc.
- Îi deprinde pe elevi cu comunicarea orală, în condiţiile în care trebuie pus mare accent pe acest aspect în zilele noastre;
- Îndeplineşte şi funcţii de învăţare prin repetarea şi fixarea cunoştinţelor prin întărirea imediată a ceea ce elevii au învăţat.
- La baza evaluărilor de tip oral stă comunicarea orală. Comunicarea orală, specifică evaluărilor de acest tip, „se desfăşoară totdeauna în anumite condiţii concrete, este dependentă de situaţii şi se serveşte de elemente situative" (P.P. Neveanu, Psihologie, EDP, 1995, pag. 72).
- Limbajul oral, folosit în cazul evaluărilor orale „este dotat cu un ansamblu de mijloace de expresivitate" (idem). În aceeaşi ordine de idei, H. Pieron şi colaboratorii săi subliniază cu pregnanţă faptul că „La oral se apreciază şi se judecă întreaga personalitate a elevului. Prezenţa, ţinuta, privirea directă sau ascunsă, prezenţa de spirit, concentrarea atenţiei, demnitatea sau servilismul, prestigiul, şarmul etc." (op. cit., pag. 22).
- In cazul multor discipline evaluarea orală rămâne forma evaluativă esenţială, întrucât se potriveşte cel mai bine specificului acestora.

3.1.4. Dezavantaje ale evaluării orale

- Se realizează o „ascultare" prin sondaj;

- Gradul de dificultate a întrebărilor este diferit de la un elev la altul;
- Intervine o puternică varietate intraindividuală şi interindividuală;
- Performanţa elevului este afectată de starea sa emoţională în momentul răspunsului;
- Evaluarea orală oferă/asigură un grad scăzut de validitate şi fidelitate;
- Se consumă mult timp în cazul în care se evaluează toţi elevii;
- Examinările orale nu evaluează aceleaşi calităţi ca şi probele scrise, în sensul că ceea ce ştie elevul, deci cunoştinţele acestuia, nu sunt singurele criterii care contează; intervin şi alte criterii, ceea ce generează o mare variabilitate şi instabilitate de la un candidat/elev la altul (Yvan Abernot, în Les methodes d'evaluation scolaire. Techniques actuelles et inovations, Bordas, Paris, 1988, pag. 22).
- „La oral se realizează o apreciere mai curând globală decât detaliată (D. Morissette, pag. 136). Pentru o apreciere cât mai exactă din punct de vedere ştiinţific şi mai echitabilă din punct de vedere moral (G. De Landsheere, op. cit.), „examinările trebuie să aibă la bază ghiduri detaliate, liste de verificare sau grile de apreciere" (D. Morissette, op. cit., pag. 136). Desigur, D. Morissette se referă în principal la evaluări cu funcţii predominant sumative, chiar certificative, pentru că în cazul evaluărilor curente, în timpul orei, de regulă cadrul didactic procedează holistic, fără a avea întotdeauna criterii/repere clare „în ascultare", verificare sau apreciere.
- Intervin o multitudine de variabile care afectează obiectivitatea ascultării orale: starea de moment a profesorului/ evaluatorului, gradul diferit de dificultate a întrebărilor formulate, starea psihică a elevilor etc. (I. T. Radu; A. Stoica);
- Evaluarea orală este impregnată de subiectivism mai mult decât oricare dintre celelalte modalităţi de evaluare. În evaluarea orală se manifestă cu pregnanţă factorii variabilităţii notării, în toată complexitatea lor: efectul de ordine, de contrast, halo, Pygmalion etc.

- Există riscul de a crea probleme, de a genera erori, mai ales dacă nu se planifică riguros desfăşurarea evaluării orale (Dominique. Morissette, Pag. 136).
- Acest tip de evaluare solicită elevului să răspundă verbal la o sarcină transmisă cu sau fără elemente auxiliare de sprijin. Referitor la acest aspect, Hotyat consideră că „puţini sunt oamenii/evaluatorii atât de stabili/echilibraţi încât să ţină balanţa judecăţii lor la acelaşi nivel în ciuda oboselii" (e vorba de evaluări de tip sumativ – n.n.).
- Evaluările realizate pe baza examinărilor orale prezintă un grad ridicat de varietate intraindividuală (la acelaşi evaluator, dar în momente diferite) şi interindividuală (de la un evaluator la altul)
- Realizează o evaluare prin sondaj, încât nu face posibilă cunoaşterea modului în care toţi elevii stăpânesc un anumit conţinut, au realizat anumite obiective etc.
- Obiectivitatea evaluărilor de acest tip este influenţată de gradul diferit de dificultate a întrebărilor formulate, de la un elev la altul, variaţia stării afective a examinatorului, comportamente evaluative diferite în momente diferite etc. (I. T. Radu, op. cit.).
- Examenul oral (Dominique Morissette., pag. 139-140) nu poate evalua decât cu mare greutate aspecte precum caracterul, emotivitatea, adaptabilitatea etc., mai ales dacă aceste atribute sunt prost definite în plan operaţional, cum se întâmpla foarte adesea;
- Sub presiunea stresului, nu se oferă decât o imagine aproximativă a uşurinţei de a gândi, a comportamentelor reale, atitudinilor subiecţilor;
- Examenul oral nu oferă decât în mică măsură posibilitatea de a măsura, a evalua loialitatea, onestitatea, spiritul inventiv, integritatea morală etc.;
- Este foarte costisitor, mai ales dacă se doreşte să crească validitatea şi sunt implicaţi mai mulţi examinatori şi se lasă fiecărui

candidat/subiect suficient timp (de regulă sunt necesare 30 de minute pe elev).

- În situaţia examinării în paralel, de cât mai mulţi examinatori, măsura obţinută poate fi deformată de valorizările diferite ale evaluatorilor.

3.2. Evaluarea prin probe scrise

3.2.1. Repere conceptuale

Evaluarea scrisa apelează la suporturi concretizate în fişe de muncă independentă, lucrări de control, teze etc. Elevii prezintă achiziţiile lor în absenţa unui contact direct cu cadrul didactic.

Funcţia principală a evaluării prin probe scrise în context didactic cotidian (nu în situaţii de examen) este aceea de a oferi cadrului didactic informaţii privind calitatea activităţii realizate şi efectele acesteia exprimate în nivelul de pregătire al elevilor. Ea semnalează situaţiile în care unii elevi nu au dobandit capacităţile, subcapacităţile, abilităţile etc. preconizate la un nivel corespunzător şi, în consecinţă, este necesară aplicarea unor măsuri recuperatorii .

3.2.2. Modalităţi de realizare a evaluărilor prin probe scrise

Principalele **modalităţi** folosite sunt:

- ***Probe scrise de control curent***. Acestea cuprind 1-2 întrebări din lecţia de zi şi durează max. 15-20 de minute. Lucrările de acest gen au rol de feed-back atât pentru elev cât şi pentru cadrul didactic. Cerinţele (itemii) pot viza atât reproducerea celor învăţate precum şi exerciţii de muncă independentă;
- ***„Examinările scurte de tip obiectiv”***, cu durata de 5 minute: se dau 4-6 întrebări la care elevii răspund în scris succesiv. Corectarea se poate face fie de elevii înşişi prin raportare la model (comparare cu răspunsurile corecte) oferite fie de cadrul didactic , fie de colegi, prin schimbarea lucrărilor.

- ***Lucrări scrise/probe aplicate*** la sfârşitul unui capitol. Acest tip de probe acoperă prin itemii formulaţi elementele esenţiale, reprezentative ale capitolului respectiv. Ele verifică şi evaluează îndeplinirea tuturor obiectivelor terminale ale capitolului respectiv. Îndeplinesc o funcţie diagnostică.
- ***Lucrări scrise semestriale (teze).*** Acestea cuprind o arie mai mare de conţinuturi decât cele realizate la sfârşit de capitol (temă, unitate de învăţare). Îndeplinesc funcţie diagnostică şi prognostică. (I. T. Radu, op. cit., pag. 210).

3.2.3. Avantaje ale evaluării scrise

- Permite raportarea rezultatelor la un criteriu unic de validare;
- Oferă posibilitatea elevului de a emite judecăţi de valoare mult mai obiective, întemeiate pe existenţa unor criterii de evaluare clar specificate şi prestabilite.
- Oferă elevilor posibilitatea de a-şi elabora independent răspunsul, într-un ritm propriu;
- Pune mai bine în evidenţă capacitatea de gândire a elevului decât prin exprimarea orală;
- Permite examinarea unui număr mai mare de elevi pe unitatea de timp;
- Face posibilă compararea rezultatelor, dată fiind identitatea temei pentru toţi elevii;
- Oferă elevilor timizi posibilitatea de a expune nestânjeniţi rezultatele / ceea ce au învăţat;
- În funcţie de context se poate asigura anonimatul lucrărilor, şi în consecinţă, realizarea unei aprecieri mai puţin influenţată de părerea pe care profesorul şi-a format-o asupra elevului (fie pozitivă, fie negativă: efectele Halo sau Pygmalion);

- Diminuează stările tensionale, de stress, care pot avea un impact negativ asupra performanţei elevilor timizi sau cu anumite probleme emoţionale;
- Creează elevului sentimentul că ceea ce a realizat/rezolvat s-a produs prin forţe proprii;
- Oferă şansa/ocazia de a reveni, de a corecta greşelile de care şi-a dat seama mai târziu;
- Creşte posibilitatea preocupării pentru aspecte precum stilul, concepţia, estetica lucrării, ţinuta „editorială", originalitatea, creativitatea etc.
- Protejează elevul de caracterul agresiv şi stresant determinat de prezenţa nemijlocită a evaluatorului;
- Oferă posibilitatea revenirii elevului asupra sarcinii de rezolvat;
- Asigură posibilitatea administrării timpului şi spaţiului;
- Permite elevului să obţină/realizeze o imagine mai realistă asupra propriei prestaţii şi performanţe în raport cu sarcina / problema de rezolvat;

3.2.4. Dezavantaje ale evaluării scrise

- Implică un feed-back mai slab, eventualele erori sau răspunsuri incomplete neputând fi operativ eliminate/corectate prin intervenţia profesorului.
- Momentul corectării şi validării rezultatelor se realizează cu relativă întârziere;
- Nu sunt posibile replierile, revenirile, întoarcerile în cazul unor erori nesesizate la timp;

- Comparativ cu evaluările orale, verificarea prin probe scrise nu permite ca unele erori ale elevului în formularea răspunsurilor să fie lămurite şi corectate pe loc de către evaluator (cadrul didactic);
- Aspectele privind logica discursului, stilul personal, competenţe lingvistice ale elevului ies mai pregnant în evidenţă (în bine sau în rău), fiind taxate de evaluator şi, ca atare, influenţează calificativul general / nota finală acordată;
- În general, orice probă scrisă fixează solid şi clar prestaţia autorului ei, în raport cu sarcina dată, ceea ce atrage după sine o responsabilizare a elevului şi o sancţionare în consecinţă etc.
- Nu este posibilă orientarea/ ghidarea elevilor prin întrebări suplimentare către un răspuns corect şi complet.
- Când conţinutul probelor nu acoperă întreaga problematică curriculară ce trebuie evaluată, creşte rolul întâmplării în evaluarea rezultatelor.
- În cazul probelor scrise de tip ierarhic-cumulativ, unde rezultatele parţiale sunt reintroduse ca premisă în sarcina imediat următoare, persistenţa în greşeală compromite întreaga lucrare; (D. Ungureanu, op. cit., pag. 134).

3.2.5. Complementaritatea evaluărilor orale şi scrise

Evaluările orale şi evaluările scrise trebuie privite ca modalităţi evaluative complementare şi nu exclusive pentru că:

- Evaluările orale şi evaluările scrise au particularităţi distincte. Ca atare se impune cerinţa ca fiecare dintre acestea să fie cunoscute şi respectate la clasă de către cadrul didactic.
- Cadrul didactic trebuie să conştientizeze faptul că atât evaluările orale cât şi evaluările scrise nu acoperă nici separat nici împreună întreaga realitate educaţională supusă evaluării. În consecinţă ele trebuie completate cu probe practice şi cu alte forme de evaluare pedagogică.

- Având în vedere particularităţile limbajului oral, se impune ca acestea să nu fie transpuse în scris în formularea întrebărilor şi nici a răspunsurilor, întrucât produce un efect de superficialitate.
- Invers, influenţa particularităţilor scrisului asupra vorbirii într-o situaţie evaluativă (şi nu numai) poate să producă efecte de conciziune inutilă şi să genereze dificultăţi de înţelegere (P. P. Neveanu, op. cit., pag. 75).

3.3. Evaluarea prin probe practice

3.3.1. Repere conceptuale

Probele practice răspund unui deziderat al pedagogiei moderne, şi anume acela de a da curs cerinţei de „ a şti sa faci”. Evaluarea prin probe practice vizează identificarea capacităţilor de aplicare practică a cunoştinţelor dobândite de către elevi, a gradului de încorporare a unor priceperi şi deprinderi, concretizate în anumite suporturi obiectivale sau activităţi materiale. (C. Cucoş, op. cit.).

Evaluarea practică este posibilă şi necesară atât la disciplinele care în mod tradiţional s-au centrat pe o evaluare practică (este cazul educaţiei tehnologice, educaţiei plastice, educaţiei muzicale, educaţiei fizice), dar şi la discipline predominant teoretice , axate până nu demult pe o evaluare teoretică.

3.3.2. Caracteristici

- Spre deosebire de evaluarea orală şi cea scrisă, care realizează cu deosebire o evaluare cantitativă şi calitativă a ***produsului*** învăţării elevilor, evaluarea practică se exercită şi asupra ***procesului*** de învăţare care a condus la acel produs final.
- Probele de acest tip sunt folosite, îndeosebi, la obiectele de învăţământ cum sunt matematica, cunoaşterea mediului, educaţia fizică, chimia, biologia, fizica etc.
- Evaluarea prin probe practice realizează verificarea modului în care elevii efectuează diferite lucrări specifice unor discipline de învăţământ. Este folosită, îndeosebi, pentru verificarea conţinutului experimental şi practic al instruirii.
- Pentru realizarea cu succes a unei activităţi practice, încă de la începutul secvenţei de învăţare elevii trebuie să fie avizaţi asupra următoarelor aspecte:
  - Tematica lucrărilor practice
  - Etapele ce trebuie parcurse pana la obţinerea produsului final;
  - Modul în care acestea vor fi evaluate (baremele de corectare şi de notare sau apreciere – respectiv criteriile de realizare şi criteriile de reuşită);
  - Condiţiile care sunt oferite elevilor pentru realizarea activităţii respective: aparate, dispozitive, spaţii, scule etc. (I. Neacşu, A. Stoica, 1996, pag. 76).

3.3.3. Variante ale evaluărilor practice

Probele practice, în măsura în care sunt bine concepute, relevă în modul cel mai elocvent ceea ce elevii *cunosc* şi *sunt capabili să facă*. Pentru cadrul didactic rămâne o cerinţă fundamentală dimensionarea unor probe, care, în mod indirect, dar decisiv, pot să pună în evidenţă ceea ce sunt capabili să realizeze elevii.

Probele evaluative de ordin practic se pot gândi în următoarele ***perspective:***

- Executarea de către elevi a unor produse pornind de la un model
- Realizarea de către elevi a unor acţiuni pornind de la un proiect de acţiune;
- Simularea unor acţiuni în condiţii speciale (pe calculator, în sălile de simulare etc.).

Variante

1. *Activităţile experimentale*. Sunt specifice în contextul disciplinelor cu caracter practic-explicativ.
2. *Analiza produselor activităţii elevilor*. Este o variantă a evaluării practice, care se focalizează numai pe produsul final al unei secvenţe educaţionale parcurse de elev.

Prin produs al activităţii elevului se înţelege tot ceea ce realizează el în şcoală şi în afara ei. Începând de la cele mai simple forme pe care le îmbracă realizările acestuia, cum ar fi temele pentru acasă şi până la cele mai complexe, atât rezultate ale activităţii intelectuale (eseuri, compuneri, poezii, monografii etc.) cât şi practice.

Aceasta formă nu ignoră însă procesul învăţării, întrucât produsul final sau parţial se configurează treptat, eşalonat şi poate fi ameliorat din mers.

3.4. Testul docimologic

3.4.1. Repere conceptuale

I. T. Radu (2000) consideră testul „principalul mijloc de obţinere a unor date relevante referitoare la performanţele elevilor". Testele sunt instrumente cărora li se acordă mare credit în evaluarea educaţională. În latina veche „testimonio" însemna „mărturie, dovadă" a ceea ce se întâmplă în spiritul adevărului (D. Ungureanu, op. cit.) În limba engleză „to test" înseamnă „a încerca, a pune la încercare, la probă". Testele sunt instrumente de verificare cu structura şi însuşiri specifice. Prin forma de examinare adoptată, testul este fie o proba orală sau practică, fie, de cele mai multe ori, o probă scrisă.

Testul docimologic este o alternativă şi o cale de eficientizare a evaluării tradiţionale. Este o probă **standardizată,** ce asigură o obiectivitate mai mare în procesul de evaluare.

3.4.2. Caracteristici structural-funcţionale

- Testele docimologice presupun o muncă meticuloasă de pregătire, iar secvenţele procedurale sunt foarte stricte. Ele permit însă standardizarea condiţiilor de examinare, a modalităţilor de notare, aducând un spor de obiectivitate (I. T. Radu, 1999, pag. 241-242).
- Realizează măsurarea în condiţii foarte asemănătoare condiţiilor experimentale;
- Înregistrarea comportamentului declanşat la elev este precisă şi obiectivă; (I. T. Radu, 1981, p. 224):
- Comportamentul înregistrat este evaluat statistic, prin raportare la cel al unui grup determinat de indivizi;
- Scopul final al testului este clasificarea subiectului examinat, prin raportare la grupul de referinţă.
- sunt instrumente evaluative care se aplică numai în cadrul obişnuit de desfăşurare a activităţilor didactice şi nu în condiţii de laborator;
- fac posibile măsurarea şi aprecierea nivelului de pregătire al unui elev, al unei clase, arătând valoarea informaţiei acumulate;
- un test pedagogic bun nu urmăreşte numai verificarea informaţiei acumulate de elevi, ci şi capacitatea acestora de a folosi cunoştinţele asimilate deja în situaţii variate.
- nu sunt mijloace curente de verificare, ci sunt utilizate mai mult pentru verificări periodice;
- oferă posibilitatea măsurării mai exacte a performanţelor elevilor, în comparaţie cu celelalte probe;

- posedă însuşiri ale investigaţiei experimentale (controlul condiţiilor de aplicare, posibilitatea repetării probei etc.), ceea ce le conferă o mai mare precizie;
- permit standardizarea criteriilor de notare, asigurând un grad sporit de obiectivitate în apreciere;
- sunt formate dintr-un grupaj de întrebări sau teme/sarcini/ **itemi** care acoperă o arie de conţinut;
- în structura lor sunt evitate subiectele mai generale, fiind preferaţi itemii prin care se realizează înregistrarea mai exactă a comportamentului (itemii cu răspunsuri închise, sau cu răspunsuri deschise sau scurte);
- prezintă o triplă identitate: de conţinut (cuprind aceleaşi sarcini), condiţii de aplicare (timp de lucru, explicaţii), şi criterii de reuşită unitare.
- grupează itemi (întrebări, sarcini, solicitări, situaţii focalizate etc.) ce acoperă o arie, un sector bine precizat;
- itemii ca atare, în calitate de stimuli declanşatori, necesită o reacţie, un răspuns restrâns, imediat, aproape spontan, de regulă de tip închis (unic), eventual de tip deschis (controlat, limitat, restrâns), foarte rar de tip deschis, divergent.
- Condiţiile de evaluare sunt identice pentru indivizi doar parţial similari, ceea ce permite evidenţierea diferenţelor individuale ce transpar în reacţii diferite, totuşi, în raport cu acelaşi stimul;
- dispun de bareme de prelucrare clare şi foarte operative, uneori cvasi-imediate, consecutive;
- oferă posibilitatea comparării cu uşurinţă a rezultatelor obţinute la teste identice (repetate) sau diferite (compatibile, complementare) (D. Ungureanu, op. cit.).
- conţin itemi ce permit determinarea gradului de însuşire a cunoştinţelor de către elevi sau a nivelului de dezvoltare a unor capacităţi;

3.4.3. Calităţile testelor

Folosirea cu succes a testelor in practica şcolară depinde de o serie de condiţii riguroase, mai ales de natură tehnică, în măsura să îi asigure funcţionalitatea. Aceste „condiţii riguroase" reprezintă de fapt „**calităţile" testelor.** Aceste calităţi sunt: *identitatea, validitatea, fidelitatea, consistenţa, omogenitatea, amplitudinea, sensibilitatea, standardizarea, etalonarea, utilitatea, economicitatea, operativitatea, legătura cu alte teste etc*.

Standardizarea

Un test standardizat este un instrument a cărui construcţie, aplicare şi interpretare sunt complet şi riguros urmărite, în baza unor norme şi criterii clare, acceptate şi respectate de evaluatori şi evaluaţi. Standardizarea dar şi respectarea altor calităţi ale testelor asigură un sistem unic de raportare valorică a tuturor subiecţilor. Standardizarea este una din calităţile esenţiale. De această calitate/caracteristică depind obiectivitatea şi corectitudinea testului, independent de context ori persoana evaluatorului. „Testele oficiale sunt în mod obligatoriu standardizate, atributul de standardizat fiind asociat cu o anumită garanţie, o atestare a valorii unor astfel de teste. (D. Ungureanu, op. Cit.).

Standardizarea presupune:

- Pregătirea prealabilă a întregului material, până la prima aplicare, cuantificare şi interpretare a rezultatelor (construcţia în sine a testului).
- Formularea clară, precisă, normativă şi imperativă a unor reguli şi condiţii de aplicare, de rezolvare şi de interpretarea a unui test aflat pe piaţă, pentru uz curent; aceasta vizeaza :
  - Standardizarea conţinutului (a itemilor ca atare)
  - Standardizarea instruirii subiecţilor
  - Standardizarea condiţiilor de lucru
  - Standardizarea modului de notare/măsurare
  - Standardizarea interpretării şi acordării notei/calificativului.

Fidelitatea testului sau a unei probe reprezintă calitatea acestora de a oferi rezultate constante (similare) în condiţiile administrării identice, pe populaţii similare sub aspect statistic. Această calitate ne conduce la ideea posibilităţii de generalizare a instrumentului respectiv, în vederea aplicării lui pe populaţii şcolare cu aceleaşi caracteristici. Dacă populaţia supusă analizei este o populaţie standard, iar condiţiile de administrare sunt şi ele tipice, fidelitatea apropie testarea de condiţiile de standardizare a instrumentelor.

Validitatea vizează corespondenţa dintre ceea ce trebuie evaluat şi ceea ce s-a evaluat efectiv. Un instrument care are caracteristica de a fi valid evaluează ceea ce trebuie să evalueze: nimic în plus, nimic în minus, nimic altceva.

Obiectivitatea testului/ probei reprezintă gradul de concordanţă între aprecierile făcute de mai mulţi evaluatori. Testele cu o foarte mare obiectivitate sunt testele standard.

3.4.4. Tipologia testelor

1. După **obiectul evaluării** (ceea ce se evaluează), sau domeniul socio-cognitiv:

- teste ***psihologice***
- teste **docimologice** sau **de randament**
- Teste **sociologice.**

2. După **categoria specifica de achiziţii evaluate si modul de finalizare a actului evaluativ,** în domeniul educaţional distingem următoarele trei tipuri de teste:

- Teste pedagogice
- Teste docimologice
- Teste de cunoştinţe (I. Holban, 1995; I. T. Radu, 1999).

Între aceste trei categorii sunt diferenţe semnificative. Astfel:

1. **Testele de cunoştinţe** se focalizează pe o categorie specifică de achiziţii ale elevului, şi anume cunoştinţele acestuia. Teste de

cunoştinţe există şi în psihologie şi în sociologie şi în educaţie. Sunt instrumentele care reprezintă categoria maximal integratoare.

2. **Testele pedagogice** se subordonează, ca grad de generalitate, testelor de cunoştinţe. Aceasta deoarece sunt considerate teste pedagogice **doar** acele teste care evaluează cunoştinţele ocazionale, provocate şi realizate în şcoală, în mediul educaţional formal, pe secvenţe specifice de predare/învăţare.
3. **Testele docimologice** sunt doar acele teste pedagogice care continuă şi prelungesc evaluarea specifică până la acordarea efectivă a unui calificativ sau a unei note şi care ierarhizează, clasifică elevii după performanţele obţinute, după prestaţia de moment sau cumulativă (I. Holban, 1995, I. T. Radu, 1999).

În concordanţă cu această diferenţiere, orice test docimologic este inevitabil un test pedagogic şi, în acelaşi timp, un test de cunoştinţe.

3. După modul de aplicare/administrare:
   - Teste **orale**
   - Teste **scrise**
   - Teste **practice.**

4.. După numărul subiecţilor cărora li se aplică testul:
   - Teste personale
   - Teste de grup

5. din punctul de vedere al **metodologiei** elaborării:
   a. teste ***standardizate***
   b. teste ***elaborate de profesor (manufacturate)***

6. După **momentul administrării**:
   teste ***iniţiale***
   teste ***de progres***
   teste ***finale***

7. După **sistemul de referinţă** în constituirea valorizărilor:

a) teste ***normative***, prin care evaluarea rezultatelor se face în raport cu un criteriu reprezentat de performanţele pe care le poate realiza o populaţie şcolară, exprimată în norme stabilite prin etalonare;
b) teste ***criteriale***, prin care evaluarea rezultatelor se face în raport cu un criteriu reprezentativ de obiective în perspectiva cărora s-a realizat instruirea sau învăţarea.

8. După ***numărul subiecţilor*** cărora li se aplică testul:
   - Teste personale
   - Teste de grup

9. După ***gradul de interrelaţionare*** în sarcină, în rezolvarea testului:
   - Teste individuale
   - Teste colaborative

10. După ***momentul de aplicare/administrare***, în raport cu etapa alocată
testării:
   - Pretest
   - Posttest/retest, sau
   - Test iniţial
   - Test curent
   - Test final.

11. După **criteriul specificităţii**

- **Teste integrative** . « Testele » utilizate în **etapa « preştiinţifică »** a verificării cunoştinţelor, fie acestea orale sau scrise, se caracterizau prin **aspectul integrativ** al solicitărilor şi răspunsurilor. Formularea răspunsurilor se realizează prin mobilizarea unor cunoştinţe şi abilităţi care se exteriorizează în structuri integrate. Dacă am utiliza conceptele din taxonomia lui Bloom, în formularea răspunsurilor pot interveni toate tipurilor de obiective.
  - **Testele punctuale. Faza „ştiinţifică”** în elaborarea testelor de cunoştinţe este rezultatul unui demers analitic de specificare

a aspectelor concrete de măsurat. Testele aparţinând celei de-a doua generaţii sunt punctuale: fiecare element de test măsoară un element cognitiv izolat, precis delimitat. Acoperirea unui domeniu de conţinut solicită prezenţa în cadrul testului a unui număr ridicat de elemente de test, sau itemi.

Diferenţa dintre testele integrative şi testele punctuale constă deci, în aceea că primele sunt compuse din unul sau mai mulţi itemi care abordează fiecare un complex de cunoştinţe şi abilităţi cognitive, pe când cele din urmă sunt compuse din numeroşi itemi care abordează câte un singur aspect izolat din domeniul supus testării.

- **Testele combinate, din «generaţia a III-a»**, **actuale,** încearcă să reintroducă unele elemente de tip integrativ, pe de o parte pentru a apropia situaţia de testare de configuraţia situaţiilor şi solicitărilor din viaţa profesională şi socială, iar pe de alta parte pentru a aborda convenabil obiective aparţinând nivelurilor cognitive superioare.

12. Criteriul obiectivitate (natura itemilor componenţi)

După acest criteriu se diferenţiază:

- **Teste obiective** . Un test «obiectiv» este un test compus din itemi a căror corectare se realizează prin compararea răspunsului dat de elev cu un **model complet al răspunsului corect**.
- **Teste subiective**. Un test subiectiv este constituit din itemi a căror cotare nu se poate realiza pe baza unor modele ale răspunsurilor corecte.

13. După criteriul „utilitate”

După acest criteriu testele docimologice se împart în:

- **Testul diagnostic/sau de diagnostic** este orientat selectiv către zone determinate ale **unui capitol** deja parcurs. Întrebările specifice acestui tip de test sunt legate de eficienţa procesului de predare/învăţare, de progresele realizate de subiecţi consecutiv parcurgerii conţinutului, de zonele în care se manifestă deficienţe,

astfel încât să se poată aduce corecţii strategiilor didactice sau alocării resurselor de instruire.

- **Testul de succes educaţional** este orientat neselectiv spre un conţinut deja parcurs, într-o perioadă de **timp semnificativă**, de exemplu **un an** sau **un întreg** ciclu de învăţământ (la una sau mai multe discipline). Întrebările specifice unui asemenea test, uneori numit şi sumativ, sunt legate de nivelul însuşirii întregului, al atingerii tuturor obiectivelor stabilite pentru domeniul de conţinut supus testării.
- **Testul de plasament** se utilizează pentru repartizarea subiecţilor în grupe de nivel, de exemplu în cazul în care profesorul doreşte să adopte strategii diferenţiate de predare/învăţare. Testul de plasament este de obicei scurt, compus din itemi obiectivi.
- **Testul de capacitate** este orientat către cerinţe considerate esenţiale pentru o activitate viitoare, fie aceasta profesională, socială, sau chiar de învăţare. Proiectantul testului nu îşi pune problema la ce conţinuturi sau evenimente de instruire au fost expuşi subiecţii în trecut, putând fi chiar în totală necunoştinţă de cauză în legătură cu acest aspect. Un bun exemplu în acest sens îl constituie testul TOEFL, utilizat în cadrul procedurilor de selecţie a candidaţilor străini ce doresc să frecventeze instituţii de învăţământ superior în SUA. Ierarhizarea subiecţilor/candidaţilor constituie o finalitate relevantă pentru un test de capacitate. Trebuie asigurate fidelitatea şi validitatea (P. Lisievici, op. cit).

Pe parcursul şcolarizării, cadrele didactice folosesc în realitatea cotidiană, în contexte de evaluare predominant formativa, teste de tip diagnostic şi teste de plasament. Testele de succes educaţional şi cele de capacitate sunt apanajul specialiştilor.

3.4.5. Etape în elaborarea şi aplicarea testului docimologic

Elaborarea unui test docimologic constituie o activitate laborioasa. **Etapele** importante ce trebuie parcurse intr-un asemenea demers sunt :

a) **Precizarea obiectivelor**, realizarea unei concordanţe între acestea şi conţinutul învăţământului.

b) **Documentarea ştiinţifică** - identificarea şi folosirea surselor ce conduc la o mai bună cunoaştere a problematicii vizate.

c) **Avansarea unor ipoteze**, prin conceperea sau selecţionarea problemelor reprezentative ale întregului conţinut asupra căruia se face verificarea. Profesorii trebuie să cunoască foarte bine atât conţinutul de verificat, cât şi posibilităţile elevilor. Selecţia operată este determinată de specificul fiecărei discipline de învăţământ. Operaţia se poate dovedi mai uşoară sau mai dificilă, de la un conţinut problematic la altul. Profesorul va reflecta asupra unei serii de probleme precum : ce tip de test propunem, **test de învăţare** sau **de discriminare** (testul de învăţare pune accentul pe aflarea performanţei elevului, stabilind starea de reuşită sau de eşec, iar cel de discriminare are drept rol clasificarea subiecţilor, prin raportarea rezultatelor obţinute de aceştia, unele la celelalte), **test de viteză** (rapiditate) sau **de randament** (număr de răspunsuri corecte), **test de redare mimetică** a informaţiei sau **test de prelucrare creatoare?** Ce tipuri de itemi se folosesc (răspuns prin alegere multiplă, răspunsuri împerecheate, varianta adevărat-fals etc.) ? Specialiştii recomandă folosirea unui singur tip de item sau a cel mult două, pentru facilitarea interpretării rezultatelor.

d) **Experimentarea testului**, adică aplicarea lui la o populaţie determinată.

e) **Analiza statistică şi ameliorarea testului**. Itemii aleşi în vederea includerii lor în testare trebuie să acopere o parte cât

mai importantă din conţinutul de examinat şi să nu realizeze doar o examinare prin „sondaj”.

3.4.6. Testul în practica şcolară

Atât în teorie cât şi în practica şcolară atitudinile faţă de teste sunt contradictorii. Aceasta deoarece ele prezintă multe avantaje dar şi o serie de dezavantaje. Testele au **avantajul** că permit verificarea întregii clase într-un timp foarte scurt. Ele încearcă să acopere esenţialul din întregul conţinut ce trebuie asimilat şi determină formarea unor deprinderi de învăţare sistematică la elevi. În schimb ca **dezavantaje** amintim faptul că testele favorizează o învăţare ce apelează la detalii, la secvenţe informaţionale izolate şi nu stimulează formarea capacităţilor de prelucrare a acestora, de sinteză sau creaţie.

Cerinţa asigurării unui grad din ce în ce mai ridicat de obiectivitate în evaluarea şcolară solicită/ obligă cadrele didactice să dea curs dezideratului de „a confecţiona” teste. În prezent, la clasă, sunt din ce în ce mai frecvent folosite **fişele de evaluare,** concepute de cadrele didactice. Acestea sunt încă departe de condiţiile testelor standardizate. Ele sunt încărcate de mult arbitrar şi subiectivism, au caracter relativ şi artizanal, empiric. Fac trecerea şi asigură ucenicia înspre aşa-zisele teste manufacturate, concepute şi confecţionate de practicienii de la catedră. (D. Ungureanu, op. cit).

Acest demers nu este la îndemâna oricărui cadru didactic. „Confecţionarea” de teste docimologice, de fise de evaluare, de alte instrumente cu pretenţii de apropiere de testele standardizate constituie o componentă deloc neglijabilă a sintagmei „managementul evaluării/calităţii”, în special la nivel de organizaţie de tip educaţional (D. Ungureanu, op. cit.).
Atitudinile faţă de teste se plasează pe două coordonate :

- Pe de o parte, partizani/susţinători fără rezerve ai testelor, care afirmă că acestea sunt de neînlocuit, în orice demers de evaluare, datorită operativităţii, preciziei şi obiectivităţii lor; entuziasmul pentru testul docimologic se justifică şi prin multitudinea de tipuri de obiective educaţionale pe care le „măsoară” în ipostaza lor de

rezultate/obiective realizate. În raport cu cele trei mari niveluri ale obiectivelor educaţionale, testele ca instrumente de evaluare nu se pot asocia practic cu obiectivele generale, se pot asocia parţial cu obiectivele intermediare, dar sunt perfect compatibile cu obiectivele specifice în ipostaza lor de obiective operaţionalizate(P. Lisievici, D. Ungureanu).

- La polul opus se află adversarii testelor, care pretind că acestea pot fi înlocuite cu alte modalităţi / instrumente de evaluare mai pe măsura umană a subiecţilor, mai fireşti şi mai realiste(Scriven, 1991). Testele docimologice sunt axate pe prestaţia de moment şi pe însumarea acesteia în performanţe. Din această cauză nu sunt relevante în ceea ce priveşte **competenţa** celor evaluaţi, dobândită prin mijlocirea şcolii. Evaluarea pe criterii de ***competenţă*** nu este accesibilă testului docimologic!

4. Metode alternative şi complementare de evaluare

4.1. Repere conceptuale

Pedagogia modernă dezvoltă sau reconsideră metode, tehnici şi instrumente **pedagogice** al căror scop principal este acela de a ajuta elevul în procesul de învăţare. Metodele alternative de evaluare sunt promiţătoare în acest sens. Ele pot servi elevului, cadrelor didactice, fiind in acelaşi timp suporturi solide ale discuţiilor cu familia.

În această categorie sunt incluse o multitudine de metode destinate evaluării calitative, centrate îndeosebi pe procesul învăţării de către elev. Sunt o alternativă la metodele tradiţionale/clasice de evaluare. Ele completează practic informaţiile evaluative pe care le dobândeşte cadrul didactic prin metodele tradiţionale privind învăţarea de către elev.

Utilizarea metodelor alternative si complementare de evaluare se impune din ce în ce mai mult atenţiei şi interesului cadrelor didactice în practica şcolară curentă. În esenţă, folosirea acestora este benefică cel puţin din două perspective:

- **Perspectiva procesuală,** în sensul în care evaluarea modernă nu mai este centrată în principal pe ***produsele*** învăţării de către elev ci pe ***procesele*** pe care aceasta le presupune (de la evaluare la activitate evaluativă);
- **Perspectiva de comunicare profesor-elev,** în măsura în care acestea sunt considerate instrumente de evaluare care corespund unui demers de evaluare democratică şi autentică, întrucât facilitează cooperarea între parteneri şi încurajează autonomia.

Prin complexitatea şi bogăţia informaţiei pe care o furnizează, atât în desfăşurarea procesului de învăţare cât şi ca sinteză a activităţii elevului de-a lungul timpului, metodele alternative sunt în măsură:

a) să preia o parte din sarcinile **evaluării continue, formative,** putând să elimine tensiunile induse de metodele tradiţionale de evaluare/verificare;

b) să constituie parte integrantă a unei **evaluări sumative** sau chiar parte a **unei examinări.**

Ideile esenţiale care stau la baza folosirii metodelor alternative de evaluare sunt:

1) funcţia principală a evaluării moderne este aceea de a da încredere, a întări, fortifica, ajuta elevul în procesul de învăţare. „A evalua elevul înseamnă a căuta să-i dai mai multă forţă”(Jonnaert,op.cit.).
2) Din perspectiva învăţământului modern, se doreşte „renunţarea la ideea unei evaluări cu coloratură penalizantă care judecă prea adesea elevul în raport cu lipsurile sale”. Din contră „noi dorim să subliniem/accentuăm progresul elevului în învăţare” (Nicole Eliot et alli, op. cit.).
3) Metodele alternative de evaluare favorizează reflecţii de ordin metacognitiv. În lucrările recente despre metacogniţie (Allal, 1993; B. Noël, 1991 etc) este încurajată abordarea unei evaluări formatoare (Nunziatti, 1998 etc.) care acordă o mare parte din

responsabilitate elevilor înşişi (M. Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniţie şi metacogniţie, Editura Meteor, 2004).

4) Metodele moderne îmbină funcţiile formativă şi informativă ale evaluării. Demersul de evaluare cu ajutorul metodelor alternative dezvoltă elevului o conştientizare (luare la cunoştinţă) a funcţionarii sale cognitive şi o investigare/căutare/cercetare personală (cu ajutorul profesorului) a mijloacelor pentru a regla propria învăţare. Prin folosirea acestora elevul se implică şi vizualizează,constientizeaza progresul său. Această manieră contrabalansează o abordare foarte răspândită – realizată cu ajutorul testelor standardizate - care evaluează elevii fără a ţine seama de contextul de învăţare.

4.2. Tipologia metodelor alternative si complementare de evaluare

Metodele alternative de evaluare folosite la ora actuală în învăţământul preuniversitar românesc şi care tind să dobândească extensie sunt:

- Observarea sistematică a comportamentului elevului faţă de activitatea şcolară
- Portofoliul
- Proiectul
- Investigaţia
- Autoevaluarea.

Aceste metode nu au apărut pe un teren gol în practica şcolară românească. Ele au fost folosite mai mult sau mai puţin sistematic de cadrele didactice în procesul de predare-învaţare, în diferite forme şi cu diverse valenţe, având totodată si funcţii evaluative. Invocăm aici, cu titlul de exemple, tradiţionalul „Ierbar" sau „ Calendarul naturii" realizate de elevi dintotdeauna pentru disciplinele din domeniul ştiinţelor naturii şi care pot fi integrate fără rezerve în ceea ce numim astăzi „ metode alternative de evaluare". La ora actuală însă aceste metode beneficiază de abordări teoretice

consistente, oferite de achiziţiile recente din domeniul pedagogiei, psihologiei, sociologiei etc.

4.2.1. Observarea sistematica a comportamentului elevului faţă de activitatea şcolară

1. Repere conceptuale

Observarea comportamentului elevului este o metodă folosită dintotdeauna de cadrele didactice. În prezent însă beneficiază de o atenţie deosebita, odată cu exprimarea dezideratului pedagogic de deplasare a accentului de la rezultatele învăţării la procesele care au condus la acele rezultate. Această metodă practic însoţeşte şi se asociază cu toate celelalte, fie ele tradiţionale sau alternative. Are avantajul că permite cadrului didactic să dobândească informaţii despre elev în diverse ipostaze şi în condiţii fireşti, naturale de manifestare. Observarea este „ una din metodele de cunoaştere a personalităţii umane, care constă în consemnarea metodică, fidelă şi intenţionată a diferitelor manifestări de comportament individual sau colectiv, aşa cum se prezintă ele în fluxul lor natural de manifestare.”(Ion Holban, „*Cunoaşterea elevului: sinteză a metodelor”).*

2. Caracteristici

- Este indispensabilă oricărei încercări de diagnostic pedagogic sau psihologic, atât ca metodă de sine stătătoare dar şi ca etapă însoţitoare şi absolut necesară altor metode.
- Observarea este o practică din ce în ce mai folosită de fiecare dată când informaţiile care trebuie primite privesc nu numai abilităţile motrice, dar şi obiceiurile şi personalitatea elevilor, atitudinile sociale sau comportamentul în public.
- Ea permite urmărirea intenţionată şi înregistrarea exactă a diferitelor manifestări comportamentale ale individului ca şi contextul situaţional al comportamentului.

- Această metodă oferă mari resurse de cunoaştere a elevului în raport cu interesele şi preocupările acestuia, cu motivaţia pentru studiu şi cu posibilităţile sale raportate la cerinţele vieţii şcolare.
- Ea pune direct în evidenţă ceea ce toate celelalte metode de evaluare oferă numai indirect şi anume cunoaşterea interesului şi a atitudinii elevului faţă de învăţare. Îndeplinirea sistematică a îndatoririlor şcolare, oferta de răspuns pe care o fac în timpul lecţiilor, dorinţa de a participa la ceea ce întreprinde pe parcursul acestora şi alte manifestări de acest fel sunt semnificative pentru pregătirea şi gradul de pregătire ale elevilor" .(I.T. Radu, 2000, pag. 225).
- Observarea devine utilă, nu numai necesară, când evaluarea scrisă sau orală ne furnizează date parţiale sau incomplete.
- Observarea se realizează de obicei asupra unor realităţi educaţionale mai complexe, ceea ce presupune că:
  - Observarea este derulată în timp
  - Prezintă anumite faze
  - Este necesar un plan de desfăşurare, cu rol pregătitor dar şi de control.

3. Tipologia observărilor

Criterii de clasificare a observării comportamentului elevului:

- După gradul de explicare a ipotezei distingem:
  - Observare spontană (ocazională, accidentală, sporadică)
  - Observare metodică, sistematică.
- După obiectivitate şi modul de realizare:
  - Observare directă
  - Observare indirectă.
- După modul de organizare:
  - Observare integrală
  - Observare selectivă/ parţială

- După numărul de elevi:
    - Observare colectivă
    - Observare individuală.

4. Etapele observării

In linii generale, etapele observării sunt următoarele:

- **Pregătirea** cadrului didactic în vederea observării, cu mobilizarea resurselor spirituale şi tehnice de care dispune, care presupune:
    - Lansarea unei/ unor ipoteze
    - Documentarea în problemă
    - Precizarea obiectivului/ scopului urmărit
    - Pregătirea unor aparate, instrumente necesare.
- **Observarea** propriu-zisă, care presupune:
    - Diminuarea subiectivismului, prin observări repetate şi confirmări pe alte căi/ modalităţi
    - Păstrarea caracterului natural al fenomenului studiat
    - Menţinerea discreţiei; elevii/elevul trebuie surprins în modul său natural de manifestare, să nu ştie că este obiect de studiu;
    - Notarea observaţiilor să se facă imediat, nu amânat, dar nu în faţa elevilor.
- **Prelucrarea şi interpretarea** datelor:
    - Stabilirea elementelor esenţiale
    - Stabilirea raporturilor, a relaţiilor cauzale
    - Desprinderea generalului, a concluziilor.

5. Condiţiile unei bune observări

- Stabilirea clară a scopului, a obiectivului urmărit
- Selectarea formelor ce vor fi utilizate, a condiţiilor şi mijloacelor necesare
- Elaborarea unui plan riguros de observaţie

- Consemnarea imediată a celor observate; se întocmeşte un protocol de observare
- Efectuarea unui număr optim de observaţii
- Desfăşurarea ei în condiţii cât mai variate
- Să fie maximal discretă (elevii/elevul să nu-şi dea seama că se află sub observaţie).

6. Avantaje si dezavantaje

1. Avantaje:

- **Avantajul** esenţial constă în surprinderea fenomenelor psihopedagogice în ritmul şi în modul lor natural de manifestare.
- Observarea se realizează asupra comportamentelor reale în clasă. Ea este necesară şi eficace în orice situaţie educaţională.
- Este însă absolut necesară „în situaţia elevilor cu handicap sau dificultăţi de comunicare. Pentru unii dintre aceştia evaluările scrise sunt chiar contraindicate" (D. Morissette, pag. 199).

2. Dezavantaje:

- Observarea este o metoda de evaluare care cere mult timp;
- Dintre toate metodele, se pare că este cea mai subiectivă, fapt ce face absolut necesară completarea datelor obţinute cu ajutorul ei cu date obţinute prin alte metode.
- Marea sursă de eroare în informaţiile obţinute prin observare o constituie lipsa obiectivităţii observatorului (D. Morissette, op. cit., pag. 196).

7. Instrumente de înregistrare şi sistematizare a constatărilor/ observărilor

Instrumentele cele mai frecvent folosite sunt:

1. Fişa de evaluare/ caracterizare psihopedagogică;
2. Caietul de evaluare al elevului
3. Lista de control/verificare;
4. Grila de apreciere.

7.1. Fişa de evaluare/caracterizare psihopedagogică

Literatura psihopedagogică ne oferă o diversitate de instrumente de acest tip. În plus, practica şcolară obligă cadrele didactice, indiferent de nivelul de instrucţie şi educaţie la care ne raportăm, sa-şi construiască sau să adapteze diverse variante , în funcţie de contextul educaţional.

Iată un ***posibil*** model:

a) Date generale despre elev: nume, prenume, vârstă, climatul educativ din care provine;
b) Particularităţi ale proceselor intelectuale: gândire, limbaj, imaginaţie, memorie, atenţie, spirit de observaţie etc.;
c) Aptitudini şi interese;
d) Trăsături de afectivitate;
e) Trăsături de temperament;
f) Atitudini faţă de:
   - sine
   - disciplina/obligaţiile şcolare
   - colegi
g) Evoluţia aptitudinilor, atitudinilor, intereselor şi nivelului de integrare

7. 2. Caietul de evaluare al elevului

„**Caietul de evaluare al elevului”** s-a introdus in ţara noastră în contextul schimbărilor sistemului metodologic de evaluare din ultimii ani. Acesta se doreşte a fi un instrument cu **funcţii multiple**, între care:

- Să stimuleze observarea sistematică a comportamentului şcolar al elevului
- Să valorifice mai bine datele/ informaţiile obţinute
- Să realizeze o legătura mai strânsă între şcoală-elev-familie;
- Să ofere o imagine mai detaliată şi evolutivă asupra rezultatelor şcolare ale elevului
- Să propună soluţii de intervenţie ameliorativă etc.

7.3. Lista de control/ verificare

Lista de control/ verificare este „un instrument de observare şi de măsură care conţine enumerarea unei serii de acţiuni, de metode, de calităţi sau de caracteristici care trebuie să fie realizate de un subiect/elev şi care sunt verificate în cursul unei observări, de regulă directă". (D. Morissette, pag. 202).

Cu această ocazie, observatorul, profesor sau elev, trebuie să urmărească obiectul de observat, să compare percepţia sa cu ceea ce este prezentat în lista de control, să se pronunţe asupra prezenţei sau absenţei asemănării şi, în fine, să noteze decizia sa: acţiunea s-a produs sau nu, metoda a fost aplicată sau nu, calitatea sau caracteristica a fost prezentă sau nu.

Lista de control are forma unui chestionar unde toţi itemii sunt cu alegere simplă: *da* sau *nu.* Se dovedeşte foarte practică atunci când performanţa elevului comportă mai multe etape pentru care judecata este dihotomică: succes sau eşec. Această tehnică este îndeosebi folosită pentru:

- a măsura diferite abilităţi în lucrările de laborator, abilităţi fizice, abilitatea de a vorbi în public etc. Acest aspect contribuie evident la reducerea utilizării sale pe scară largă, întrucât performanţa trebuie analizată după mai multe nivele de calitate.
- Lista de control poate servi la verificarea nivelului participării elevului la o activitate şcolară sau extraşcolară.
- „Ea poate de asemenea să fie utilizată în pregătirea rapoartelor diagnostice căci permite stabilirea cu uşurinţă a listei abilităţilor achiziţionate sau nu, a obiectivelor atinse sau nu, în raport cu o competenţă dată" (P. Meirieu, 1989).

7.4. Grila de apreciere

Este un instrument de observare/evaluare în care se enumeră o serie de acţiuni pe care trebuie să le realizeze un subiect/elev, de metode care trebuie aplicate sau de caracteristici pe care trebuie să le comporte/ să le deţină/ posede un produs.

Fiecăruia din aceşti itemi i se asociază **o scară de clasificare sau de apreciere** mai mult sau mai puţin detaliată şi precisă. (D. Morissette,op. cit, pag.

210) **Scara** care însoţeşte fiecare item constă într-o serie de repere calitative sau cantitative. Acestea sunt **nivelurile de apreciere. Instrumentul/** grila este însoţită de indicaţii/ recomandări.

Observatorului (sau elevului însuşi) i se cere să stabilească, raportându-se la nivelurile/scările itemilor, gradul de prezenţă/sau de absenţă a performanţei sau produsului performanţei şi să-l precizeze.

Variante posibile de grile de apreciere

Structura

Grila de apreciere a unui proces sau a unei sarcini complexe poate conţine:

I. *Date de identificare*

- titlul procesului
- obiectiv specific
- condiţii
- numele elevului
- observator
- indicaţii (urmează lista cu ce trebuie să se facă şi ce nu trebuie să se facă).

II. Variantele se diferenţiază în funcţie de *scara de clasificare*. Aceasta poate fi :

- *Scara numerică:* constă în atribuirea unui număr, variind între 1 şi 5 sau 1 si 10 caracteristicii sau comportamentului observat (spre exemplu).
- *Alfabetică* - utilizează litere în loc de cifre; se consemnează pentru fiecare acţiune luata sub observaţie nivelul calitativ de realizare a acesteia de către elev;
- *Grafica* - utilizează un segment de dreaptă pentru a ilustra continuitatea atributului sau calităţii comportamentului vizat.
- *Apreciativă sau calitativă.* Pentru fiecare sarcină - acţiune se bifează nivelul calitativ de realizare. Acest instrument indică

profesorului **frecvenţa** sau **intensitatea** unui anumit comportament al elevului. Scările de clasificare pot fi numerice, grafice, descriptive. Cadrul didactic/ observator/ evaluator răspunde la întrebări de tipul:

a. în ce măsură elevul participă la discuţii ?

□ niciodată □ rar; □ ocazional; □ frecvent ; □ întotdeauna.

b. în ce măsură comentariile /intervenţiile lui sunt în legătură cu temele discutate?

□ niciodată □ rar; □ ocazional; □ frecvent ; □ întotdeauna.

Lista întrebărilor poate continua.

Itemii grilei de apreciere sunt însoţiţi de o serie de adjective sau de scurte expresii apreciative susceptibile să ajute observatorul să judece. Acestea constituie scara apreciativă:

- Nul, mediocru, bun, excelent
- Deloc, destul, mult
- Uşor, mediu, puternic
- Deloc, puţin, destul, mult
- Niciodată, rar, destul de des, adesea, totdeauna
- Deloc, uneori, cu regularitate.

Scara descriptivă. Se enunţă o caracteristică şi se descriu diverse modalităţi/niveluri de realizare a acesteia de către elev. Expresiile vagi , imprecise ale fiecărui nivel al scării apreciative/ calitative prezentata mai sus sunt înlocuite prin descrieri detaliate ale comportamentului sau caracteristicii vizate. Avantajul acestei forme de scară este acela că permite observatorului să compare performanţa observată cu o descriere tipică a acestei performanţe. Întrucât fiecare descriere corespunde unui anumit punct din conţinut, este mai uşor să se acorde o notă sau un calificativ elevului. Scara descriptivă permite deci observatorului să facă o apreciere mai precisă a comportamentului sau caracteristicii observate/urmărite, ceea ce conferă acestei forme de scară o mai mare fiabilitate.

Acestea sunt variante posibile de grile de apreciere. În anumite condiţii, se pot uni, în acelaşi instrument, mai multe forme de grile şi chiar să se combine itemi de tipul „lista de verificare" cu itemi de tipul „grilă de apreciere".

Grila de apreciere are un avantaj important faţă de lista de control/ verificare, pentru că permite, datorită scărilor/ nivelurilor stabilite, să se emită o judecată sistematică asupra gradului prezenţei sau absenţei fiecărui comportament sau fiecărei caracteristici. Ea se dovedeşte utilă ca instrument de măsură când comportamentul de evaluat prezintă mai multe aspecte. Utilizarea categoriilor descriptive în scările de apreciere contribuie la ameliorarea obiectivităţii în evaluare şi a fidelităţii rezultatelor, în mod deosebit în cazul abilităţilor complexe. Evaluarea formativă şi evaluarea diagnostică sunt favorizate.

Condiţii de folosire

- Numărul itemilor să fie realist în raport cu durata prevăzută pentru administrarea instrumentului;
- Itemii să respecte ordinea apariţiei, pe cât posibil;
- Verbele de acţiune folosite în itemi să fie la timpul prezent;
- Acţiunile de observat să fie scrise la forma afirmativă;
- Consemnarea să fie uşor de observat;
- Rezultatul să se poată calcula uşor cu numere întregi.
- Fiecare obiect al observării (caracteristică sau comportament de observat) trebuie să fie clar descris;
- Trebuie să existe o coerenţă între fiecare obiect al observării şi itemii săi (indicatorii);
- Fiecare item să fie scris pe o singură linie pe cât posibil (cu prescurtări dacă este necesar);
- Repartiţia punctelor pe itemi să corespundă ponderii acordate fiecărui obiect observat.

4.2.3. Portofoliul

4.2.3.1 Repere conceptuale

Portofoliul ca metodă alternativă oferă atât cadrului didactic cât şi elevului posibilitatea de a îmbina funcţiile formativă şi informativă ale evaluării. **„Portofoliul”** a pătruns relativ recent în teoria şi practica şcolară din ţara noastră. S-a impus din nevoia promovării unei metode de evaluare flexibile, complexe, integratoare, ca alternativă viabilă la modalităţile tradiţionale. Portofoliul, folosit într-o perspectiva longitudinală, poate îndeplini funcţii diferite in contexte diferite ale evaluării elevilor. Astfel, acesta poate fi folosit fie ca metodă, fie ca tehnică, fie ca instrument de lucru, într-o dinamică impusă de realizarea concretă a unui demers evaluativ. Portofoliul integrează diverse alte metode, procedee şi instrumente specifice:

- fişe de muncă independentă
- probe de evaluare de sinteză
- lucrări de control curente
- evaluări iniţiale, în diverse etape şi la diverse discipline
- fişe de progres
- evaluări sumative
- fiţe de ameliorare
- grile şi bareme de corectare
- descriptori de performanţă
- seturi de itemi, de diverse categorii: obiectivi, semiobiectivi şi subiectivi
- exemple de situaţii în care sunt utilizate diverse metode şi instrumente de evaluare
- grile descriptive sau uniforme referitoare la comportamentul elevilor faţă de activitatea şcolară
- grile de autoevaluare a comportamentului evaluativ etc.

4.2.3.2. Semnificaţii pedagogice

- Ca metodă sau ca instrument de evaluare, portofoliul îşi dovedeşte utilitatea furnizând informaţii esenţiale deopotrivă elevului, cadrului didactic şi părinţilor sau altor persoane interesate. El

constituie o modalitate eficientă de comunicare a rezultatelor şcolare şi a progreselor înregistrate pe o perioadă mai lungă de timp.

- Elementele constitutive ale portofoliului trebuie să fie evaluate separat, de către cadrul didactic, pe baza criteriilor comunicate elevilor în prealabil, deci înainte de proiectarea şi realizarea portofoliului.
- Portofoliul este un instrument de evaluare foarte flexibil, putând fi proiectat de fiecare cadru didactic, în funcţie de situaţia particulară în care îl va folosi. Acesta trebuie să adapteze întreaga activitate la nivelul obiectivelor programelor şcolare. Elevii trebuie să fie îndrumaţi spre folosirea unor tehnici de alcătuire a portofoliului care să-i ajute să-şi organizeze şi să-şi desfăşoare munca independentă: fişe de observaţii, calendarul naturii, jurnalul clasei, colecţia celor mai reuşite compuneri, lucrări individuale sau de grup (afişe, minireviste, programe pentru serbări şcolare, invitaţii, colaje, colecţii etc.).
- Portofoliul este relevant pentru creativitatea elevilor, iar profesorul trebuie să demonstreze flexibilitate apreciind elementele suplimentare introduse în structura sa. La recomandarea profesorului sau la alegerea elevului, pot deveni componente ale portofoliului elemente care au fost evaluate anterior. Se evidenţiază astfel capacitatea elevului de a realiza o lucrare unitară, de a se racorda temei abordate.
- Pentru a înregistra succes în demersul de utilizare a portofoliului, trebuie stabilită o tematică menita să-l conducă pe elev la surse de informaţii diferite de cele utilizate la şcoală, precum şi la forme de comunicare mai complexe. (C. Cucoş, op. cit.).
- Prin urmare, portofoliul stimulează creativitatea, ingeniozitatea şi implicarea personală a elevului în activitatea de învăţare, dezvoltând motivaţia intrinsecă a acestuia şi oferind astfel cadrului

didactic date esenţiale despre personalitatea elevului ca individualitate în cadrul grupului.

- În concepţia unor autori, „rolul său este foarte important, şi anume să încurajeze elevul în construcţia învăţării sale" (Nicole Eliot, Riedweg Bernard, Jean-Marie Richard: Portofoliul – un instrument de evaluare în serviciul învăţării, în lucrarea Approches plurielles de l'evaluation des competences et de processus cognitifs, UMH, FUCAM, Paris, 1999).
- Portofoliul preia, prin unele elemente ale sale, funcţii ale altor instrumente evaluative care se „topesc" în ansamblul acestei metode. Această caracteristică conferă portofoliului o evidentă valoare instructivă, dar şi una formativă.
- Pentru elevii mici portofoliul nu constituie numai un instrument propriu-zis de evaluare. El se poate constitui într-un element de motivare şi de deschidere a apetitului de colectare a unor elemente relevante pentru cunoaşterea şi amplificarea experienţei (artistice, ştiinţifice, tehnice etc.) elevului ce se cere a fi întărită (C. Cucoş, pag. 387-388).

4.2.3.3. Proiectarea portofoliului

Proiectarea, structura şi componenţa unui portofoliu trebuie sa fie în concordanţă cu scopurile vizate. Structura, elementele componente obligatorii şi criteriile de evaluare sunt stabilite de profesor, având ca punct de plecare preocupările elevilor. Alegerea elementelor de portofoliu obligatorii se subordonează obiectivelor de referinţă prevăzute în programa şcolară şi obiectivelor suplimentare stabilite de profesor.

Proiectarea portofoliului este condiţionată/determinata de următoarele **trei** aspecte/ elemente:

- **Scopul** pentru care este proiectat portofoliul. Acesta va determina **structura** portofoliului. Structura sau elementele componente sunt, în mare parte, definite de cadrul didactic. Elevul are însă libertatea

să pună în propriul portofoliu materialele pe care le consideră necesare şi care îl reprezintă mai bine.

- **Contextul** reprezintă un alt element esenţial de care trebuie să se ţină seama în elaborarea portofoliului. Când vorbim despre context ne raportăm la:
  - Vârsta elevilor
  - Specificul disciplinei de studiu
  - Cerinţele, abilităţile şi interesele elevilor etc.

Conţinutul reprezintă cel mai important element în proiectarea portofoliului. În învăţământul obligatoriu îndeosebi, unde predomină evaluarea de tip formativ, portofoliul nu vizează numai valorizarea competenţelor elevilor, ci prezintă o selecţie a produselor elevilor care înfăţişează progresul acestora în învăţare.

4.2.3.4. Evaluarea portofoliului elevului (A se vedea cap. IX, Demersuri aplicative)

4.2.4. Proiectul

4.2.4.1. Repere conceptuale

Proiectul reprezintă o **„** activitate de evaluare mai amplă, care începe în clasă, prin definirea şi înţelegerea sarcinii de lucru, eventual prin începerea rezolvării acesteia, se continuă acasă, pe parcursul a câtorva săptămâni, timp în care elevul are permanente consultări cu profesorul, şi se încheie tot în clasă, prin prezentarea în faţă colegilor a unui raport asupra rezultatelor obţinute şi, dacă este cazul, a produsului realizat"(A. Stoica, Evaluarea progresului şcolar: de la teorie la practică, Humanitas Educational, Bucureşti , 2003, p. 128-129).

Activitatea de realizare a proiectului poate fi individuală sau de grup (C. Cucoş, *Teoria si metodologia evaluării,* Editura Polirom, Iaşi, 1998, pag. 138). Proiectul vizează aspecte teoretice sau practice. Poate fi recomandat ca

metodă de învăţare şi de evaluare la diferite vârste. Pentru vârstele preşcolară şi şcolară mică poate include şi componente ludice.

Proiectul este **„**un proces şi în acelaşi timp un produs" (M. Ionescu, Managementul clasei, Humanitas Educational, Bucureşti, 2003, pag. 14).

Este un proces în care elevii investighează, descoperă, prelucrează informaţii, sunt actori cu roluri multiple, experimentează, cooperează etc.

Este un produs care reflectă efortul individual, de grup, reprezintă expresia performantei individuale şi de grup, constituie dovada implicării personale şi a interesului pentru împlinirea unui parcurs colectiv (idem).

4.2.4.2. Caracteristici

- Permite o apreciere complexă şi nuanţată a învăţării. Este o formă de evaluare complexă ce oferă posibilitatea aprecierii unor capacităţi şi cunoştinţe superioare. Permite identificarea unor calităţi individuale ale elevilor. Este o formă de evaluare puternic motivantă pentru elev.
- Este recomandat atât în evaluări de tip sumativ cât şi în evaluări formative. Având o desfăşurare pe durate mai mari de timp, în procesul de evaluare şi de autoevaluare pot fi luate în considerare atât ***produsul final*** dar şi **desfăşurarea,** ***procesul învăţării*** care a condus la acel produs.
- Realizându-se individual sau în grup, evaluarea se poate raporta la munca unui elev sau a unui grup de elevi.

4.2.4.3. Precondiţii

Pentru folosirea cu succes a acestei metode de evaluare sunt necesare obligatoriu anumite precondiţii: (C. Cucoş, idem)

- tema să prezinte interes pentru subiectul respectiv;
- elevii să cunoască şi să fie informaţi unde vor găsi sursele bibliografice şi resursele materiale;
- să fie nerăbdători să finalizeze produsul;
- să iasă din rutină etc.

- La vârstele mici, îndeosebi, este necesar un sprijin mai substanţial din partea cadrului didactic, cel puţin în perioada de început a elaborării proiectului. La aceste vârste proiectul începe în clasă, prin definirea şi înţelegerea sarcinii de lucru, eventual şi prin începerea rezolvării acesteia, se continuă acasă pe secvenţe de timp bine determinate de profesor sau structurate circumstanţial şi se încheie în clasă prin prezentarea/”susţinerea” în faţa colegilor a produsului realizat (integral sau parţial).

4.2.4.4. Etapele realizării unui proiect

1. Alegerea temei
2. Planificarea activităţii
   - stabilirea obiectivelor proiectului
   - formarea grupelor
   - alegerea subiectului în cadrul temei proiectului de către fiecare elev/grup
   - distribuirea responsabilităţilor în cadrul grupului
   - identificarea surselor de informare (manuale, proiecte mai vechi, cărţi de specialitate, reviste de specialitate, persoane sau instituţii specializate în domeniu)
3. Cercetarea propriu-zisă
4. Realizarea materialelor
5. Prezentarea rezultatelor cercetării şi/sau a materialelor create
6. Evaluarea:
   - cercetării de ansamblu
   - modului de lucru
   - produsului realizat

4.2.4.5. Structura unui proiect

1. **Pagina de titlu,** pe care, de obicei, se consemnează date sintetice de identificare: tema proiectului, numele autorului, perioada în care s-a elaborat proiectul.
2. **Cuprinsul** proiectului care prezintă titlul, capitolele, subcapitolele.
3. **Introducerea,** prezentarea cadrului conceptual.
4. **Dezvoltarea elementelor de conţinut.**
5. **Concluziile** care sintetizează elementele de referinţă desprinse în urma studiului temei respective, sugestii, propuneri.
6. Bibliografia
7. Anexe.

4.2.4.6. Evaluarea proiectului

Apreciere analitică - apreciere sintetică

Aprecierea poate fi analitică, bazată pe criterii bine stabilite sau globală/ holistică. Pentru a asigura o evaluare cât mai corectă, cadrul didactic va stabili, în prealabil, împreună cu elevii săi strategia de evaluare:

- se va evalua produsul, procesul sau amândouă?
- Care va fi rolul profesorului: evaluator continuu sau doar la sfârşitul proiectului?
- Care este politica resurselor materiale necesare: le va oferi profesorul – ca parte a sarcinii de lucru – sau elevii trebuie să le procure şi, în consecinţă, acestea vor fi evaluate?
- Care sunt activităţile intermediare impuse (eventual prezentarea unui plan preliminar, stabilirea unor etape intermediare etc.)
- Care va fi formatul sub care se va prezenta forma finală (raportul)
- Care sunt standardele de formă şi de conţinut impuse pentru prezentarea produsului (număr de pagini, caracter de literă, mod de prezentare grafică, structurarea materialului pe capitole, subcapitole, precizarea surselor bibliografice etc.) (C. Cucoş)**.**

4.2.4.7. Tipuri de proiecte

1. **Proiecte disciplinare** sau pluridisciplinare, al căror scop principal este prelungirea şi aprofundarea, îmbogăţirea activităţii de învăţare realizată în clasă, prin lecţii;
2. **Proiecte cu caracter socio-cultural,** desfăşurate în afara orelor de clasă (realizări de spectacole, excursii tematice, proiecte comunitare etc.)

Punctul de plecare în realizarea unui proiect este o temă de cercetare bine precizată şi care urmează să fie realizată prin îmbinarea cunoştinţelor teoretice cu activitatea practică. El poate lua **forme variate** în funcţie de natura activităţii, de gradul de complexitate a temei, de vârsta şcolară:

- investigaţia în mediul înconjurător (anchete, culegeri de folclor, studii privind istoricul şcolii, al unei instituţii social culturale etc.)
- strângerea de materiale locale şi prelucrarea lor pentru organizarea unui muzeu al şcolii, o istorie a oraşului, a judeţului etc.
- pregătirea unor colecţii sintetice (dosare tematice)
- confecţionarea unor materiale didactice
- proiecte - acţiuni ecologice etc.

4.2.4.8. Avantaje şi limite ale folosirii proiectului ca metodă de evaluare

Avantaje :

- plasează elevul într-o situaţie autentică de cercetare şi acţiune;
- cultivă încrederea în forţele proprii;
- stimulează creativitatea;
- cultivă gândirea proiectivă;
- facilitează achiziţionarea unor metode de muncă specifice;
- facilitează achiziţionarea unor tehnici de elaborare şi de execuţie a unei lucrări ştiinţifice, practice.

Limite :

- minimalizează rolul profesorului

- necesită timp special pentru organizare, desfăşurare, evaluare;
- pot apărea diminuarea sau lipsa concentrării elevilor, dacă durata proiectului este prea mare sau tema este mai puţin interesantă etc.

4.2.5. Investigaţia

4.2.5.1. Repere conceptuale

Reprezintă o metodă cu puternice valenţe de învăţare de către elev dar şi un mijloc eficient de evaluare. „Constă în solicitarea de a rezolva o problemă teoretică sau de a realiza o activitate practică pentru care elevul este nevoit să întreprindă o investigaţie (documentare, observarea unor fenomene, experimentare) pe un interval de timp stabilit (I. T. Radu, op. cit, pag. 224). Investigaţia oferă elevului posibilitatea de a rezolva o sarcină de lucru, în mod creator, în situaţii de învăţare noi sau mai puţin asemănătoare cu cele desfăşurate într-un context tradiţional, prin lecţia clasică. Rezolvarea sarcinii de lucru de către elev poate demonstra, în practică, un întreg complex de cunoştinţe şi de capacităţi. Maniera de folosire a investigaţiei trebuie adaptată vârstei elevilor şi experienţelor lor intelectuale.

4.2.5.2. Caracteristici

- reprezintă o posibilitate pentru elev de a aplica în mod creator cunoştinţele şi de a explora situaţii noi de învăţare;
- este bine delimitată în timp (de regulă la o oră de curs);
- solicită elevul în îndeplinirea unei sarcini de lucru precise, prin care îşi poate demonstra, în practică, un întreg complex de cunoştinţe şi de capacităţi;
- urmăreşte formarea unor tehnici de lucru în grup şi individual, precum şi a unor atitudini de toleranţă, solidaritate, cooperare, colaborare;
- promovează interrelaţiile de grup şi deprinderi de comunicare.
- are un pronunţat caracter formativ;

- are un profund caracter integrator, atât pentru procesele de învăţare anterioare, cât şi pentru metodologia informării şi a cercetării ştiinţifice, fiind în acest fel o modalitate de evaluare foarte sugestivă, precisă, intuitivă şi predictivă;
- are un caracter sumativ, angrenând cunoştinţe, priceperi, abilităţi şi atitudini diverse, constituite pe parcursul unei perioade mai îndelungate de învăţare;
- se pot exersa în mod organizat activităţi de cercetare utile în formarea ulterioară şi în educaţia permanentă.

4.2.5.3. Evaluarea investigaţiei

Se realizează **holistic**, evidenţiind:

- strategia de rezolvare;
- aplicarea cunoştinţelor,
- corectitudinea înregistrării datelor;
- abilitarea elevilor şi prezentarea observaţiilor şi a rezultatelor obţinute;
- produsele realizate;
- atitudinea elevilor în faţa sarcinii;
- dezvoltarea unor deprinderi de lucru sau individual/de grup.

4.2.5.4. Avantaje si dezavantaje

Avantaje:

- este un veritabil instrument de analiză şi apreciere a cunoştinţelor, capacităţilor şi personalităţii elevilor;
- contribuie la dezvoltarea capacităţilor de ordin aplicativ al elevilor, mai ales in cazul rezolvării de probleme, al dezvoltării capacităţilor de argumentare, a gândirii logice etc.

Dezavantaje:

- necesita timp şi resurse materiale pentru realizare etc.

4.2.6. Autoevaluarea

4.2.6.1. Autoevaluarea – componentă a metacogniţiei

Perspectiva autoevaluării în procesul de învăţământ implică/presupune coresponsabilizarea celui care învaţă, deci a elevului. Autoevaluarea este descrisă sau invocată din ce în ce mai mult în ultimul timp din perspectiva reconsiderării activităţii evaluative şi a raporturilor sale cu strategiile de învăţare. Aşa cum afirmă J. M. Monteil (1997, pag. 58), „oricare ar fi concepţiile pe care le nutrim, nu poate exista învăţare fără evaluare şi autoevaluare".

Autoevaluarea ocupă astăzi un loc important în practica evaluatorilor, care se dovedesc din ce în ce mai sensibilizaţi de implicarea elevului (a celui care învaţă) în reglarea învăţării. Explicaţia acestei evoluţii constă în aceea că societatea actuală este marcată de **individualism** şi **responsabilizare.** Aceste două caracteristici conduc la „considerarea elevului care învaţă ca actor şi coresponsabil al învăţării sale" (B. Noël, Autoévaluation: intérêt pour la metacognition, De Boeck Université, 2001, pag. 109). În consecinţă, **autoevaluarea devine o componentă a metacogniţiei.**

După cum afirmă Linda Allal şi Michel (1993) autoevaluarea înseamnă un demers de „întoarcere în sine". A încredinţa responsabilitatea orientării educaţionale elevilor înşişi dar şi familiilor acestora reprezintă o nouă perspectivă în domeniul educaţiei.

Coresponsabilizarea devine posibilă şi necesară, căci „deciziile se iau împreună de actorii implicaţi" pe baza informaţiilor referitoare la competenţele achiziţionate şi la dezvoltarea proceselor de învăţare ale elevului furnizate prin evaluarea formativă (L'Allal, pag. 143).

Noul concept de evaluare presupune întărirea responsabilităţii elevilor faţă de activitatea şcolară. În acest context al responsabilizării elevilor, **conceptul de evaluare formatoare** este suficient de relevant.

4.2.6.2. AUTOEVALUAREA in contextul evaluării formative şi formatoare

Evaluarea devine eficientă când se transformă în autoevaluare. Asimilarea şi asumarea de către elev a obiectivelor de atins, a criteriilor precum şi a modalităţilor de evaluare permit o reprezentare concretă a scopurilor urmărite şi a condiţiilor de autoevaluare. Elevul învaţă apelează la proceduri de planificare prealabilă şi de orientare a acţiunii. Mai mult, învaţă să-şi gestioneze erorile în cadrul autoevaluării. Elementul esenţial în procesul de autoreglare a învăţării îl reprezintă criteriile de evaluare. Această idee i-a condus pe unii specialişti să afirme că evaluarea trebuie să vizeze înainte de toate însuşirea de către cel ce învaţă a **două serii de criterii**, de realizare şi de reuşită (pe care le-am abordat la cap. Criterii de evaluare), a căror cunoaştere, stăpânire, însuşire este de natură să asigure reuşita în sarcină, adică reuşita unui „bun produs".

Comunicarea, prezentarea de catre profesor a grilelor de evaluare conduce la următoarea idee: „Dacă obiectivul şi criteriile unei sarcini, definite cu precizie, sunt comunicate elevilor, aceştia vor realiza sarcinile din ce în ce mai bine". Această ipoteză a explicării criteriilor a fost avansată de Bonniol (1982):

„Criteriile de evaluare furnizează elevilor, când **ele sunt date de la început şi se consimte asupra lor,** informaţii suplimentare asupra comportamentelor aşteptate, care trebuie să le permită să-şi evalueze mai bine rezultatele, dar care pot ulterior să fie utilizate ca semnale care le-ar permite să ghideze realizarea sarcinii, probabil să reuşească".

Autoevaluarea reprezintă, din perspectivă formativă si formatoare, o activitate deloc neglijabilă. Pentru unii autori, ea nu are un caracter secundar, ci constituie, dimpotrivă, o activitate de primă importanţă şi chiar mai mult, reprezintă motorul învăţării. (Genthon, 1981, Vial, 1991). Aceşti autori au insistat în mod deosebit asupra faptului că activitatea de autoevaluare nu trebuie să fie spontană.

In acest demers trebuie avute in vedere cateva precautii:

- autoevaluarea nu poate să se reducă la situaţii de autocorectare pornind de la un barem furnizat de profesor, întrucât această situaţie ar induce o situaţie de conformism în raport cu o normă; (M.

Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniţie şi metacogniţie, pag…).

- autoevaluarea trebuie să se bazeze pe o evaluare criterială formalizată, pentru ca elevii să beneficieze de aceste criterii şi să le însuşească.

Într-o cercetare realizată de M. Vial (1991), acesta s-a inspirat din conceptul de „carte/hartă de studii" propusă de Talyzina (1980). El a asociat, a implicat elevii în „construcţia" criteriilor de realizare şi a criteriilor de reuşită pentru a produce/determina şi a ameliora învăţarea. Astfel el a propus situaţii originale de autoevaluare, pe care G. Nunzziatti (1984, 1990) le considera pertinente. În asemenea situaţii elevii trebuiau să analizeze sarcini cu erori, producţiile altor elevi (colegi) şi propriile producţii. Se promovau astfel relaţii interactive: profesor-elev; elevi-elevi (Les pratiques scolaires…., pag. 163). Prin folosirea acestor fişe-ghid, elevii pot aprecia progresele realizate şi pot identifica ceea ce rămâne de făcut! Ei folosesc aceste fişe ca termen de referinţă înainte, în timpul sarcinii de lucru dar şi după, pentru autoevaluare.

4.2.6.3. Instrumente de autoevaluare şi de dezvoltare a capacităţii de autoevaluare

Autoevaluarea comportamentelor din sfera domeniului cognitiv, dar şi afectiv se poate realiza prin:

- chestionare (li se cere elevilor să dea răspunsuri deschise la diverse întrebări);
- scări de clasificare.

4.2.6.4. Modalităţi explicite de dezvoltare a capacităţii de autoevaluare a elevilor

În activitatea didactică profesorii pot apela la modalităţi explicite de dezvoltare a capacităţii de autoevaluare a elevilor. Şi anume:

1. *Autocorectarea sau corectarea reciprocă*. Este un prim exerciţiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Elevul este solicitat să-şi

depisteze operativ unele erori, minusuri, în momentul realizării unor sarcini de învăţare. În acelaşi timp, pot exista momente de corectare a lucrărilor colegilor. Depistarea lacunelor proprii sau pe cele ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancţionate prin note, constituie un prim pas pe drumul conştientizării competenţelor în mod independent.

2. *Autonotarea controlată*. În cadrul unei verificări, elevul este solicitat să-şi acorde o notă sau un calificativ, care se negociază apoi cu profesorul sau împreună cu colegii. Cadrul didactic are datoria să argumenteze şi să evidenţieze corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor avansate (I.T. Radu).
3. *Metoda de apreciere obiectivă a personalităţii*. Concepută de psihologul Gheorghe Zapan, această metodă constă în antrenarea întregului colectiv al clasei, în vederea evidenţierii rezultatelor obţinute de aceştia prin coroborarea a cât mai multe informaţii şi aprecieri - eventual prin confruntare - în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre posibilităţile fiecărui elev în parte şi ale tuturor la un loc.

5. Aplicaţii si teme de reflecţie

- Prezentaţi cel puţin două elemente de asemănare şi două de diferenţiere dintre evaluarea orală şi evaluarea scrisă.
- Stabiliţi cel puţin două elemente de asemănare şi două de diferenţiere între proiect şi investigaţie, ca metode de evaluare.
- Prezentaţi cel puţin două avantaje şi două dezavantaje ale evaluărilor orale şi ale evaluărilor scrise.
- Sunteţi de acord cu afirmaţia: “ Metodele tradiţionale evaluează în principal produsul învăţării, spre deosebire de metodele moderne/ alternative care evaluează cu prioritate procesul învăţării de către elev”? Prezentaţi cel puţin trei argumente, fapte sau opinii în favoarea răspunsului dumneavoastră!

- Sunteţi la finalul unui capitol. Consideraţi că este mai potrivită evaluarea orală sau evaluarea scrisă? Prezentaţi cel puţin trei argumente care să susţină răspunsul dumneavoastră.
- Personal, preferaţi evaluarea orală sau evaluarea scrisă? Prezentaţi cel puţin trei argumente, fapte sau opinii care susţin afirmaţia dumneavoastră!
- Care sunt cele mai importante cauze ale formulării imprecise a întrebărilor de către cadrul didactic? Prezentaţi cel puţin trei cauze probabile!
- Care sunt cele mai importante cauze ale neîncrederii cadrelor didactice în folosirea metodelor alternative de evaluare? Prezentaţi cel puţin trei cauze probabile!
- Ce s-ar întâmpla dacă la clasă am folosi :
  - numai evaluarea orală ?
  - numai evaluarea scrisă ?
  - numai evaluarea prin probe practice?
  - numai ghidul de analiza comportamentală?
  - numai portofoliul?
  - numai proiectul?
  - numai investigaţia?
  - numai autoevaluarea?
  - numai metode tradiţionale?
  - numai metode alternative?

Prezentaţi cel puţin trei efecte probabile pentru fiecare situaţie în parte.

- Care sunt cele mai importante cauze pentru care unele cadre didactice folosesc numai/sau cu precădere o singură metodă de evaluare? Prezentaţi cel puţin trei cauze probabile!
- Aveţi în clasă un elev cu potenţial intelectual modest dar foarte conştiincios. La o întrebare cu grad mare de dificultate vă dă un răspuns "genial". Ce notă/calificativ îi acordaţi? Prezentaţi cel puţin două motive/ argumente ale deciziei dumneavoastră!

- Aveţi în clasă un elev "genial". La evaluarea curentă constataţi că nu şi-a învăţat lecţia de zi. În asemenea circumstanţe , ce faceţi? Prezentaţi cel puţin două motive ale deciziei dumneavoastră!
- Aţi aplicat o probă de evaluare scrisă. La corectarea lucrărilor, constataţi că sensul uneia din întrebările principale ale probei, cu punctajul cel mai mare, nu a fost bine înţeles sau a fost interpretat diferit. În asemenea circumstanţe ce faceţi? Prezentaţi cel puţin două motive ale deciziei voastre!
- Sunteţi de acord/sau în dezacord să adresaţi întrebări suplimentare în cazul în care întrebarea iniţială nu a fost înţeleasă sau elevul are ezitări? Enumeraţi cel puţin trei argumente în favoarea poziţiei dumneavoastră!
- Aţi intrat la oră, clasa este în dezordine totală şi din primele semnale deduceţi faptul că nici lecţia nu a fost învăţată. Decideţi să daţi o lucrare de control. Prezentaţi cel puţin trei argumente/raţiuni care ar putea motiva/justifica recurgerea la această metodă, în circumstanţele date.
- Sunteţi în acord/în dezacord să daţi lucrare de control neanunţată? Enunţaţi cel puţin trei argumente în favoarea poziţiei dumneavoastră!
- Rezumaţi în aproximativ două pagini punctul dumneavoastră de vedere privind necesitatea complementarităţii metodelor tradiţionale şi alternative de evaluare.
- Prezentaţi într-un text de aproximativ 40 de rânduri punctul dumneavoastră de vedere cu privire la receptivitatea/lipsa de receptivitate a cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar faţă de metodele alternative de evaluare.
- Rezumaţi într-un text de aproximativ o pagină punctul de vedere exprimat de trei autori ai unor lucrări reprezentative în domeniul evaluării cu privire la valoarea şi importanţa folosirii metodelor alternative .
- Dintr-o clasa de 23 elevi de clasa a VIII-a, la simulările dinaintea examenului de final doar 4 elevi s-au autoevaluat corect după

participarea la probele scrise, înainte de afişarea rezultatelor. 13 dintre ei s-au supraapreciat iar 6 s-au subapreciat. Formulaţi cel puţin 5 generalizări valide pornind de la datele statistice prezentate.

- Ce credeţi că s-ar întâmpla dacă:
  1. am renunţa total la metodele tradiţionale de evaluare, în favoarea celor alternative;
  2. am folosi numai metode tradiţionale de evaluare;
  3. am folosi armonios/ echilibrat metode tradiţionale si alternative de evaluare.
- Cum credeţi ca ar reacţiona elevii dumneavoastră daca aţi preda în continuu , tot capitolul, şi aţi realiza evaluarea, la final de capitol, folosind doar metoda evaluării prin probe scrise? Prezentaţi şi explicaţi cel puţin două reacţii probabile!
- Compuneţi un eseu de cel puţin trei pagini cu tema " Când evaluez, negociez cu elevii mei metoda/ metodele de evaluare"!
- Compuneţi un eseu de cel puţin două pagini cu tema „Metoda ideală de evaluare este..."
- Se dă următoarea situaţie: aţi planificat de multa vreme o lucrare de sinteză care urmează să se desfăşoare în scris. În ziua respectivă clasa solicită ca evaluarea să se realizeze oral sau să fie amânată pentru data următoare. Imaginaţi-vă cel puţin trei modalităţi/soluţii pentru a ieşi din impas.
- Cum contribuie principiul complementarităţii metodelor tradiţionale şi alternative la soluţionarea/împlinirea dezideratului pedagogiei moderne de a evalua deopotrivă atât produsul cât şi procesul învăţării de către elev?
- Prezentaţi/ identificaţi cel puţin două situaţii în care este mai potrivit să folosiţi:
  1. evaluarea orală
  2. evaluarea prin probe scrise
  3. probele practice

4. ghidul de analiză comportamentală

5. portofoliul

6. proiectul

7. investigaţia

8. autoevaluarea.

- " Nota 10/ calificativul Excelent este a/al profesorului!", afirma unele cadre didactice. Ce eroare de argumentare este comisă în asemenea împrejurări?
- Selectaţi dintr-o lucrare reprezentativă din lista bibliografică care v-a fost prezentată un text de aproximativ o pagină care abordează „Portofoliul ca metodă de evaluare". Identificaţi/exprimaţi ideea principală care se desprinde din text precum şi trei idei secundare.
- Ce postulat/principiu motivează afirmaţia: „Metoda cea mai bună de evaluare este cea care mi se potriveşte cel mai bine!"?
- Imaginaţi-vă ca sunteţi inspector la Inspectoratul Şcolar Judeţean. Realizaţi planul unei expuneri/conferinţe pe care urmează să o susţineţi în faţa cadrelor didactice pe tema " Metode de evaluare".
- La începutul semestrului aţi fost anunţat ca va trebui să susţineţi în comisia metodică din care faceţi parte un referat cu tema "Portofoliul - metodă alternativă şi integrativă de evaluare". Redactaţi textul/suportul necesar pentru o asemenea situaţie.
- Prezentaţi cel puţin două puncte tari şi două puncte slabe despre literatura pedagogică din ultimele două decenii în care este abordată problematica metodologiei evaluării rezultatelor şcolare ale elevilor.
- Identificaţi în literatura de specialitate o grilă de apreciere (uniformă sau descriptivă) utilizată/specifică într-o anumită situaţie de instruire. Reorganizaţi-o pentru a fi aplicată într-o situaţie educaţională de alt tip.

CAP. VII. TEHNICI DE EVALUARE

Competenţe specifice

Pe parcursul şi la sfârşitul capitolului, studenţii vor fi capabili:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: tehnică de evaluare, item, tehnici de evaluare "obiective", tehnici de evaluare " subiective", itemi obiectivi, itemi semiobiectivi, itemi subiectivi etc;
- Să folosească aceste concepte în diverse contexte educaţionale, activităţi metodice etc;
- Să integreze principalele concepte specifice tehnicilor de evaluare a rezultatelor şcolare ale elevilor în propriul sistem al valorilor profesionale;
- Să clasifice principalele tehnici de evaluare a rezultatelor şcolare ale elevilor în funcţie de diverse criterii;
- Să definească fiecare din tehnicile de evaluare folosite de cadrele didactice în procesul evaluativ: tehnica alegerii (bifării, încercuirii, marcării printr-o cruciuliţă), tehnica perechilor, tehnica răspunsului scurt, a răspunsului elaborat/dezvoltat etc;
- Să caracterizeze principalele tipuri de itemi de evaluare folosiţi în învăţământul preuniversitar românesc;
- Să coreleze tehnicile de evaluare cele mai adecvate cu semnificaţia fiecărei evaluări/ situaţii evaluative;
- Să argumenteze necesitatea integrării într-o probă de evaluare a diverselor categorii sau tipuri de itemi;
- Să aplice în practică regulile de concepere a diverselor categorii de itemi;

- Să identifice situaţii în care este preferabil să folosim itemi obiectivi;
- Să identifice situaţii în care este preferabil să folosim itemi subiectivi;
- Să identifice situaţii în care pot fi folosiţi atât itemi obiectivi cât şi itemi subiectivi;
- Să aplice în practică regulile de redactare/ elaborare a diverselor categorii de itemi;
- Să aplice în practică regulile de corectare a diverselor tipuri de itemi;
- Să stabilească asemănări şi deosebiri între itemii obiectivi şi itemii subiectivi;
- Să identifice avantaje şi limite ale folosirii itemilor obiectivi şi subiectivi;
- Să coreleze tipurile de itemi cu abilităţile sau competenţele ce urmează a fi evaluate;
- Să identifice situaţii educaţionale specifice folosirii diferitelor categorii sau tipuri de itemi;
- Să utilizeze/ să integreze în practica şcolară tehnici variate de evaluare şcolară, în diverse contexte educaţionale;
- Să interpreteze rezultatele diverselor evaluări obţinute prin utilizarea diferitelor tehnici;
- Să conştientizeze faptul că nici o tehnică nu este suficientă de una singură, că rezultatele diverselor tehnici trebuie corelate;
- Să valorifice rezultatele şcolare ale elevilor, culese prin diferite tehnici, în vederea optimizării procesului de instruire;
- Să caracterizeze direcţiile şi tendinţele reprezentative de evoluţie a tehnicilor de evaluare a rezultatelor şcolare ale elevilor din învăţământul preuniversitar;
- Să manifeste receptivitate faţă de inovaţiile din sfera tehnicilor şi instrumentelor de evaluare şcolară.

CONŢINUTUL ŞTIINŢIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. Itemi, tehnici, instrumente de evaluare; repere conceptuale

1.1. Itemul pedagogic

1.2. Tehnica de evaluare

1.3. Instrumentul de evaluare

2. Tipologia itemilor de evaluare

3. Itemii obiectivi, semiobiectivi si subiectivi

3.1. Itemii obiectivi

3.1.1. Tipologie

3.1.2. Itemul cu alegere multiplă (IAM)

3.1.3. Itemii cu alegere dual㠠(IAD)

3.1.4. Itemii tip pereche (ITP)

3.2. Itemii semiobiectivi sau Itemii cu răspuns construit scurt

3.2.1. Prezentare generală; tipuri

3.2.2. Tipologia itemilor cu răspuns construit scurt

3.3. Itemii subiectivi

3.3.1. Prezentare generală

3.3.2. Tipologia itemilor cu răspuns construit elaborat/ dezvoltat

3.4. Asemănări şi deosebiri ale itemilor obiectivi şi subiectivi

3.4.1. Asemănări

3.4.2. Deosebiri

3.5. Compararea itemilor obiectivi şi subiectivi

3.6. Avantaje şi dezavantaje ale itemului obiectiv

3.6.1. Avantaje

3.6.2. Dezavantaje

3.7. Avantaje si limite ale itemului subiectiv

3.7.1. Avantaje

3.7.2. Dezavantaje

3.8. Formularea itemilor

4. APLICAŢII ŞI TEME DE REFLECŢIE

ANALITICA TEMELOR

1. Itemi, tehnici, instrumente de evaluare; repere conceptuale

Cele trei concepte sunt intim asociate. Deşi vizează realităţi diferite ale procesului evaluativ, se află într-o strânsa interdependenţă. Intre *itemii* de evaluare, *tehnicile* de evaluare şi *instrumentele* de evaluare este o legătură indisolubilă. **Instrumentul** se compune din **itemi** care solicită **tehnici** de declanşare/ prezentare/ redactare a răspunsurilor.

1.1. Itemul pedagogic

În limbaj pedagogic cotidian, itemul reprezintă cea mai mică componentă identificabilă a unui test sau a unei probe de evaluare. Din punct de vedere ştiinţific, itemul nu este element component al unui „ chestionar standardizat" care vizează evaluarea elevului în condiţii de maxima rigurozitate (Gilbert de Landsheere, 1992, pag. 173). Deşi G. de Landsheere asociază conceptul de „item" cu „evaluarea standardizată", în practica şcolară cotidiană, unde nu poate fi vorba întotdeauna de evaluări realizate „în condiţii de maximă rigurozitate", itemii reprezintă elementele chestionarului sau probei unui examen sau ale unei evaluări normale, la clasă.

> Itemul pedagogic reprezintă cerinţa, întrebarea la care trebuie să răspundă elevul; este un element al unei probe de evaluare sau al unui test pedagogic, deci al instrumentului de evaluare. Se exprimă prin formularea unei întrebări care se integrează în structura unei probe de evaluare. În realitatea şcolară cotidiană, **itemul înseamnă sarcina de lucru *plus* răspunsul aşteptat.**

„Itemii (sau elementele) unui test constituie, în ansamblu, un eşantion dintr-un univers de itemi care, la modul ideal, ar trebui să acopere în totalitate conţinutul testat" (P. Lisievici, op. cit.).

1.2. Tehnica de evaluare

Tehnicile de testare constituie modalităţile prin care evaluatorul declanşează şi orientează obţinerea unor răspunsuri din partea subiecţilor, în conformitate cu obiectivele sau specificaţiile testului. Fiecare tip de item declanşează o anumită tehnică la care elevul apelează pentru a da răspunsul său. Spre exemplu, un item cu alegere multipla (IAM) va face apel la „ tehnica răspunsului cu alegere multipla". Elevul va încercui, va bifa sau va marca printr-o cruciuliţă varianta de răspuns pe care o consideră corectă. Un item tip „ completare de frază" va face apel la „ tehnica textului lacunar". Elevul va completa spaţiile libere din textul respectiv.

O probă cu mai mulţi itemi poate solicita una sau mai multe tehnici de evaluare, în funcţie de tipurile de itemi pe care îi include: itemii cu alegere dual㠄 sau multiplă vor declanşa „tehnica răspunsului la alegere"; itemii tip eseu structurat vor declanşa „tehnica elaborării răspunsului „în funcţie de cerinţele exprimate etc.

În funcţie de criteriul existenţei sau nonexistenţei unui model complet al răspunsului corect, distingem:

- Tehnici de evaluare „obiective"
- Tehnici de evaluare „subiective".

Tehnicile de evaluare **„obiective"** şi **punctuale** pot fi utilizate cu mai mult succes în abordarea nivelurilor inferioare ale domeniului cognitiv, pe când tehnicile de testare „**subiective"** şi **integrative** pot fi utilizate îndeosebi în abordarea nivelurilor superioare ale aceluiaşi domeniu (P. Lisievici, op. Cit).

În cazul tehnicilor de testare „obiective" există un model complet al răspunsului corect. În cazul tehnicilor de testare „subiective" nu există un model complet al răspunsului corect. Un item deschis, subiectiv face apel la tehnica de natură „subiectivă", solicitarea este „integrală" şi vizează abordarea nivelurilor supreme ale domeniului cognitiv din modelul lui B. Bloom: analiză, sinteză, emitere de judecăţi de valoare (evaluare).

În concluzie:

- Tehnica de testare reprezintă modalitatea structurală prin care evaluatorul declanşează şi orientează obţinerea unor răspunsuri din partea elevilor, în conformitate cu obiectivele sau specificaţiile testului;
- Un test cu mai mulţi itemi poate include una sau mai multe tehnici de testare. Spre exemplu: itemi tip pereche, itemi cu alegere dual㠄, itemi cu alegere multiplă etc.
- Criteriul existenţei sau nonexistenţei unui model complet al răspunsului corect este cel mai lipsit de ambiguităţi pentru operarea distincţiei dintre tehnicile de testare „obiective" şi cele „subiective".
- Tehnicile de testare utilizate la ora actuală sunt distribuite pe un continuum, limitat, pe de o parte, de tehnicile de testare pentru care există un model complet al răspunsului corect, iar pe de altă parte, de tehnicile de testare pentru care nu există un model complet al răspunsului corect. De la marcarea unei cruciuliţe într-o căsuţă şi până la elaborarea/dezvoltarea unui răspuns, cadrului didactic care elaborează probe de evaluare i se oferă o multitudine de posibilităţi, care-i permit să adapteze gradul deschiderii probelor de evaluare la complexitatea obiectivelor supuse evaluării.
- Tehnicile de testare „obiective" şi punctuale pot fi utilizate cu mai mult succes în abordarea nivelurilor inferioare ale domeniului cognitiv, pe când tehnicile de testare „subiective" şi integrative pot fi utilizate îndeosebi în abordarea nivelurilor superioare ale acestuia.

1.3. Instrumentul de evaluare

Instrumentele de evaluare şcolara au funcţii multiple: în anumite contexte îl ajută pe cadrul didactic să culeagă, să analizeze şi să interpreteze informaţii despre felul în care au învăţat şi ce au învăţat elevii şi în alte contexte îi oferă posibilitatea de a observa procesualitatea învăţării, de a interpreta şi de a

comunica judecăţile formulate. Datorită acestor funcţii multiple, instrumentele de evaluare permit luarea unor decizii, în concordanţă cu semnificaţia pe care o are fiecare demers evaluativ: de structurare a unor programe de studiu de un anumit tip, de diferenţiere a instruirii, de reglare şi ameliorare, de certificare etc.

Informaţiile se colectează cu ajutorul unor instrumente care „produc" dovezi semnificative despre aspectele sau rezultatele supuse evaluării. Cu cât instrumentele de măsurare (probe orale, scrise, practice, extemporale, lucrări de sinteză, teste etc.) sunt mai elaborate, cu atât informaţiile sunt mai concludente.

Instrumentul de evaluare este o probă, o grilă, un chestionar, un test de evaluare care „ colectează" informaţii, „produce" dovezi semnificative despre aspectele sau rezultatele luate în considerare.

Instrumentul de evaluare se compune, de regulă, din mai mulţi itemi. O probă de evaluare (un instrument) se poate compune dintr-un singur item (o singură întrebare, cerinţă, problemă etc, îndeosebi atunci când răspunsul pe care trebuie sa-l formuleze elevul este mai complex) sau din mai mulţi itemi.

Un instrument de evaluare integrează fie un singur tip de itemi (spre exemplu numai itemi cu alegere multiplă - IAM) şi, în acest caz, constituie un „chestionar cu alegere multiplă" (CAM), fie itemi de diverse tipuri, care solicită, în consecinţă, tehnici diverse de redactare, formulare sau prezentare a răspunsurilor.

2. Tipologia itemilor de evaluare

Literatura de specialitate oferă mai multe clasificări ale itemilor. Criteriile invocate mai frecvent si folosite de specialişti de marcă in domeniu sunt:

1. **Criteriul asigurării obiectivităţii** în notarea sau aprecierea elevilor.

După acest criteriu, identificam:

1. itemi obiectivi
2. itemi semiobiectivi

3. itemi subiectivi (I. T. Radu, A. Stoica, Y. Abernot, Andre de Peretti etc).

2. **Gradul de elaborare/construcţie a răspunsului elevului şi nivelul complexităţii acestuia** (Dominique Morissette, op. cit). După acest criteriu, care este unul mai elaborat şi integrator, dar mai puţin pragmatic, distingem:

1. Itemi **cu răspuns la alegere** sau **itemi obiectivi.** Prin folosirea acestor tipuri de itemi se cere elevilor să aleagă varianta de răspuns corectă din mai multe răspunsuri date/oferite. Corectarea, în acest caz, se realizează într-o manieră **obiectivă.**

2. Itemi **cu răspuns construit**. În această categorie intră:

- **itemii semiobiectivi**
- **itemii subiectivi**.

Aceştia reprezintă sarcini date elevilor prin care li se cere să construiască răspunsul, mai mult sau mai puţin. Răspunsurile elevilor sunt mai mult sau mai puţin detaliate. Aceste categorii de itemi necesită o corectare **semiobiectivă** şi, respectiv, **subiectivă.**

3. Itemi **de tip particular.** După ce a provocat procesele, produsele sau comportamentale elevilor, cadrul didactic **observă** el însuşi sau printr-un intermediar performanţele elevilor şi apreciază calitatea sau cantitatea acestora. (Dominique Morissette, op. Cit, partea a II-a).

3. Itemii obiectivi, semiobiectivi şi subiectivi

Vom aborda/dezvolta în continuare problematica tipurilor de itemi în funcţie de criteriul asigurării obiectivităţii în evaluare.

3.1. Itemii obiectivi

3.1.1. Tipologie

Itemii obiectivi reprezintă componente ale probelor/testelor de progres, în special ale celor standardizate. Se regăsesc în limbajul pedagogic şi în practica şcolară sub mai multe denumiri sinonime:

- itemi cu răspuns la alegere
- itemi cu corectare obiectivă
- itemi închişi.

Prin maniera de construcţie şi de corectare, oferă obiectivitate ridicată în măsurarea/evaluarea rezultatelor învăţării. Nu necesită scheme de notare detaliate. În funcţie de marcarea de către elev a răspunsului corect, punctajul stabilit prin barem se acordă sau nu, ceea ce conduce la asigurarea unei mai mari obiectivităţi.

Itemii obiectivi sunt de **trei tipuri** :

- itemi cu alegere multiplă
- itemi cu alegere duală
- itemi tip pereche.

3.1.2. Itemul cu alegere multiplă (IAM)

1. Definire, caracterizare generală

Itemul cu alegere multiplă are doua părţi:

- **enunţul sau „ trunchiul" sau „ premisa";** acesta este o întrebare, un enunţ sau o frază incompleta;
- **alternativele** *sau* **soluţiile posibile de răspuns,** din care elevul va selecta răspunsul sau răspunsurile pe care le consideră corecte. Elevul trebuie să aleagă un singur răspuns corect sau cea mai bună alternativă (în al doilea caz, în unele variante, sunt necesare instrucţiuni speciale pentru modul de alegere a celei mai bune alternative/a alternativei complete); celelalte răspunsuri (incorecte, dar plauzibile) se numesc **distractori.**

Itemii cu alegere multiplă se numesc **de selecţie,** căci elevul trebuie să aleagă unul sau mai multe răspunsuri bune dintre mai mule variante, unde,

alături de răspunsul/răspunsurile corecte se află şi **distractori** (răspunsuri care au funcţia de a induce în eroare elevul).

„Trunchiul" enunţă sau prezintă problema şi cadrul de referinţă care permite elevului să o rezolve. Urmează o suită de răspunsuri sugerate, printre care elevul trebuie să recunoască şi să indice pe cel bun. A doua parte enumeră o serie de răspunsuri plauzibile sau de expresii susceptibile de a completa fraza. Dintre aceste răspunsuri sugerate, elevul alege pe cel sau cele bune sau cel mai bun răspuns. El indică alegerea sa printr-o cifră, marchează cu „x" într-o căsuţă sau transcrie alegerea făcută.

O grupare de itemi cu alegere multiplă constituie un „chestionar", cunoscut în literatura de specialitate sub numele de **CAM (Chestionar cu alegere multiplă).** În interiorul acestui instrument de evaluare se oferă mai multe posibilităţi pentru a diversifica gradul de dificultate a întrebărilor.
Evaluarea cu ajutorul CAM (Chestionarului cu alegere multipla) prezintă avantajul de a ameliora considerabil atât fidelitatea cât şi validitatea acesteia. Aceeaşi lucrare corectată in momente diferite va obţine aceeaşi notă. Pe de altă parte, evaluatori diferiţi vor nota aceeaşi lucrare în acelaşi fel.

Validitatea este ameliorată prin CAM atunci când acesta este aplicat în cunoştinţă de cauză, adică în corespondenţă cu obiectivele pe care este capabil să le evalueze.

Itemul cu alegere multiplă se prezintă sub diverse **variante** (vezi cap. ***Demersuri aplicative***).

2. Avantaje ale itemului cu alegere multiplă (IAM)

- Dintre toate tipurile de itemi cu corectare obiectivă, itemul cu alegere multiplă (IAM) este cel mai flexibil. El poate verifica toate tipurile de achiziţii, de unde marea sa răspândire în practica evaluativă.
- Acest tip de item este eficient şi practic mai ales în cazul definiţiilor, asemănărilor, diferenţelor, relaţiilor cauză-efect sau invers, de identificare, de evaluare, de generalizare şi de discriminare.

- Maniera de prezentare a unei probleme în enunţ tinde să reducă ambiguitatea răspunsului.
- Enunţarea problemei este simplificată. Nu este necesară prezentarea unei situaţii şi a unui răspuns ideal, căci este suficient ca un răspuns să fie mai bun decât altul.
- Acest item obişnuieşte elevul să discrimineze: el trebuie să aleagă dintre mai multe variante de răspuns.
- Din cauza celor trei sau patru variante false/capcane/răspunsuri greşite care însoţesc răspunsul corect, itemul cu alegere multiplă, dacă este bine redactat, reduce probabilitatea de a ghici; efectul hazardului este neimportant.
- Dacă se analizează răspunsurile greşite alese de elevii care au luat note mici, acest item favorizează diagnosticul erorilor individuale sistematice sau ocazionale.

3. Dezavantaje ale itemului cu alegere multiplă (IAM)

- Itemul cu alegere multiplă nu permite evaluarea anumitor aspecte ale randamentului şcolar: caligrafia, exprimarea orală, abilitatea de a manipula obiectele etc; pe scurt, nu permite evaluarea altor abilităţi decât cele cognitive.
- Dintre toate tipurile de itemi obiectivi, este cel mai greu de redactat. Trebuie respectate multe reguli.
- Capcanele/distractorii/variantele false eficiente sunt dificil de găsit în număr suficient.
  Sub acest aspect, profesorul cu mai multă experienţă este mai avantajat decât profesorul începător. El cunoaşte erorile frecvente ale elevilor.
- Adesea, evaluarea bazată pe itemi cu alegere multiplă conţine prea multe cerinţe care se raportează la procese mentale simple: cunoaştere sau înţelegere. Competenţa celui care redactează astfel de itemi poate suplini această lipsă, evitând astfel atomizarea/fărâmiţarea conţinuturilor de evaluat.

- Este dificil de prevăzut timpul necesar elevilor pentru terminarea probei care conţine mai mulţi itemi de acest fel.

4. Cerinţe privind redactarea enunţului itemilor cu alegere multiplă (IAM)

- Itemul să fie rezolvabil, să aibă cel puţin o soluţie. (Leclerc, 1986).
- Este preferabil să folosim o frază interogativă sau imperativă mai degrabă decât o frază de completare, care riscă să introducă încă o ambiguitate, alta decât cea care se refera la problema de rezolvat.
- Mai ales în cazul proceselor mentale complexe, este necesar să se prezinte în prealabil un material de analiză, sinteză sau evaluare. Este preferabil să se detalieze acest material înainte de a formula întrebarea şi de a distinge variantele unele de altele.
- Enunţul itemului cu alegere multiplă trebuie să conţină toate limitele/ restricţiile şi condiţiile necesare rezolvării problemei.

5. Cerinţe privind variantele sau răspunsurile sugerate

- Într-un item, enunţul fixează cadrul de referinţă al problemei de rezolvat. Fiecare răspuns sugerat detaliază problema, dar unul singur trebuie să fie corect sau cel mai bun dintre celelalte. Specialistul/ profesorul de specialitate pe disciplina respectivă este principalul judecător al justeţei opţiunilor răspunsurilor şi mai ales al celui mai bun răspuns.
- Într-un examen/evaluare, pentru a elimina/diminua efectele hazardului, este de dorit să introducem acelaşi număr de opţiuni în fiecare item, aproximativ 4 sau 5. Fiecare item trebuie să conţină între 3 şi 5 opţiuni.
- Fiecare variantă de răspuns trebuie să fie compatibilă cu enunţul, dar mai ales să fie plauzibilă pentru elevul care n-a învăţat .
- Exprimarea sugestiilor sau opţiunilor trebuie să fie concisă şi simplă.

- Fiecare răspuns sugerat trebuie să fie o opţiune independentă pe care elevul trebuie s-o examineze. Nici una nu poate fi respinsă apriori şi nici una nu va fi repetată sau reluată în alta.
- Pe cât posibil, sugestiile să fie plasate într-o anumită ordine: logică sau cronologică, ordinal sau alfabetic etc.
- Combinarea a două sau mai multe elemente de răspuns permite creşterea numărului de opţiuni posibile a dificultăţii itemului.
- În majoritatea cazurilor, este mai avantajos să se plaseze descrierile şi definiţiile în variantele de răspuns decât în enunţ.
- Folosirea sugestiei „Nici unul din răspunsuri" nu este eficientă decât dacă elevul este convins că ea poate constitui adevăratul răspuns. Pe când sugestia „Toate răspunsurile" , trebuie folosită cu prudenţă.
- Sugestiile trebuie să fie plasate în coloane pentru a fi mai uşor citite, şi nu una după alta.
- Sugestiile trebuie să fie identificate într-o manieră clară, şi mai ales aplicând aceleaşi simboluri pe chestionar ca şi pe foaia de examinare.
- Trebuie respectate regulile de punctuaţie şi de ortografie (D. Morissette, pag. 171).

6. Cerinţe privind răspunsul/ răspunsurile corecte

- Pentru un elev bine pregătit, răspunsul corect trebuie să fie fără îndoială cel bun sau cel mai bun dintre toate celelalte.
- Cel care formulează itemul, trebuie să aibă grijă să nu se stabilească legături artificiale între răspunsul corect şi enunţul problemei, printr-un cuvânt, o întorsătură a frazei sau ortografia folosită(idem, pag. 173).

7. Cerinţe privind variantele false/ capcanele

- Variantele false trebuie să fie toate plauzibile pentru elevul care nu a învăţat.

- Numărul erorilor / capcanelor trebuie sa fie , în general, între trei şi cinci.
- Este preferabil să se folosească drept capcane/distractori erorile detectate pe parcursul procesului de învăţământ sau al evaluărilor anterioare.

8. Corectarea itemului cu alegere multiplă (IAM)

- Pentru corectare se poate folosi o foaie cu răspunsurile corecte.
- Trebuie să se ordoneze itemii, în foaia de răspunsuri, în aceeaşi succesiune ca în chestionar.
- Este preferabil să se ceară elevilor să marcheze un „ X”(o cruciuliţă) în dreptul răspunsului ales decât să încercuiască răspunsul.
- Pe cât posibil, să se facă apel la o corectare automatizată.
- Dacă nu se utilizează foi de răspunsuri, (tipizate), atunci se poate cere elevilor să lase un spaţiu în marginea din stânga sau din dreapta pentru a bifa răspunsul .

3.1.3. Itemii cu alegere dual㠠(IAD)

Principiul de construcţie şi folosire a acestui tip de itemi este acela al alegerii unei variante din două posibile. Elevul este pus în postura de a selecta unul din două răspunsuri construite pe principiul exclusivist (ori/ori): adevărat/fals; corect/greşit; da/nu; acord/dezacord; general/particular; varianta 1/varianta 2; mai mare/mai mic; enunţ de opinie/enunţ factual etc.

Itemii cu alegere dual㠠pot fi utilizaţi pentru:

• recunoaşterea unor termeni, date factuale, principii;

• diferenţiere între enunţuri factuale sau de opinie;

• identificarea de relaţii tip cauză-efect.

Şi această categorie de itemi are avantaje şi dezavantaje. Cel mai important dezavantaj este acela că, fiind doar două variante de răspuns, probabilitatea de ghicire a răspunsului corect este de 50%.

3.1.4. Itemii tip pereche (ITP)

Itemii tip pereche pot solicita diverse tipuri de corespondente/relaţii: termeni/definiţii; reguli/exemple; simboluri/concepte; principii/clasificări; părţi componente/întrebuinţări. Se poate utiliza material pictural sau o reprezentare grafică.

Se mai numesc si **itemi de asociere.** Se cere elevului sa stabilească asociaţii/corespondenţe între cuvinte, propoziţii, fraze, litere sau alte categorii de simboluri dispuse pe două coloane. Elementele din prima coloană se numesc ***premise***, iar cele din a doua coloană reprezintă ***răspunsurile*****.** Criteriul sau criteriile pe baza cărora se stabileşte răspunsul corect sunt enunţate/explicitate în instrucţiunile care preced cele două coloane.

Dezavantajul major al acestui tip de itemi constă în aceea că se limitează, de obicei, la măsurarea informaţiilor factuale, bazându-se pe simple asociaţii, pe abilitatea de a identifica relaţia existentă între două lucruri/noţiuni/simboluri etc.

3.2. Itemii semiobiectivi sau Itemii cu răspuns construit scurt

Se mai numesc **itemi cu corectare semiobiectivă**

3.2.1. Prezentare generala; tipuri

Itemul cu răspuns construit scurt vizează o problemă formulata de cadrul didactic sub forma unei întrebări foarte exacte sau a unui consemn/ordin/ dispoziţie care poate fi însoţit(ă) sau nu de un suport (carte, grafic, ilustraţie etc.) sau de un text mai detaliat. Răspunsul la întrebarea formulată trebuie să fie foarte scurt (un cuvânt sau o expresie) şi specific. Elevul trebuie să dea răspunsul exact şi să-l scrie respectând fie conţinutul, ideea, fie conţinutul şi aspectul exprimării, al verbalizării (o singură expresie este acceptabilă). Itemul cu răspuns construit scurt permite o corectare semiobiectivă; in anumite situaţii, când răspunsul este extrem de scurt, corectarea tinde către obiectivitate, căci diversitatea răspunsurilor devine practic nulă.

Itemul cu răspuns construit scurt (deschis) lasă elevului posibilitatea de a arăta ceea ce a învăţat sau ce ştie; câmpul cognitiv nu se modifică, pentru

că întrebarea este atât de exactă încât nu conţine nici o posibilitate de răspuns ambiguu.

3.2.2. Tipologia itemilor cu răspuns construit scurt

1. **Itemi cu răspuns scurt,** cu următoarele variante: ***întrebarea clasică, exerciţiul, chestionarul cu răspunsuri deschise scurte, textul indus***
2. **Itemi de completare,** cu următoarele variante/forme**:** ***textul lacunar, textul „perforat”***
3. **Întrebarea structurată.**

1. Itemii cu răspuns scurt. Variante

1.1. Întrebarea clasică : prezentare generală, tipologie, cerinţe

Întrebările sunt itemi care permit evaluarea/examinarea orală sau scrisă. Datorită marii varietăţi de întrebări ce pot fi formulate (vezi Cap. Demersuri aplicative), acestea pot viza o gamă extrem de largă de obiective, de la cele simple şi accesibile tuturor elevilor până la cele complexe. Tehnica, în asemenea împrejurări, este aceea a formulării răspunsurilor orale sau scrise.

În contextul evaluărilor şcolare curente, cadrul didactic foloseşte adesea **întrebările**, pe care le adresează elevilor săi. Întrebările, fie de verificare a lecţiei anterioare sau a temei pentru acasă, fie de trecere la predarea noilor conţinuturi, fie de consolidare, de transfer etc. reprezintă , de fapt, , **itemi de evaluare.**

Întrebările orale au anumite particularităţi care le deosebesc de întrebarea clasică scrisă. Ceea ce le deosebeşte nu vizează conţinutul evaluării, nivelurile obiectivelor taxonomice , ci gradul de elaborare, de

formulare, de prezentare, de exprimare. Evaluarea formativă, curentă, cotidiană se realizează covârşitor prin evaluări de tip oral. Întrebarea, în asemenea context, devine elementul esenţial care ajută profesorul şi elevul să-şi amelioreze, să-şi regleze activitatea didactică.

Întrebarea clasică vizează un răspuns aşteptat. Se poate prezenta sub diverse forme:

1. Întrebare directă: „Cine este …?" sau „Când s-a întâmplat...? Care este...?"
2. Un enunţ de genul: „Recopiaţi/transcrieţi următoarea figură, sau următorul text."
3. O cerinţă de genul: „Treceţi verbele din fraza următoare la forma pasivă." etc.

   Itemii de acest tip pot lua forme diferite:

   - ***Itemul cu răspuns unic:*** întrebarea este de aşa manieră formulată, încât elevul nu are decât o singură informaţie de dat. *De exemplu*: „Care este personajul principal din opera.....?"
   - ***Itemul cu răspuns multiplu:*** pentru o singură întrebare, elevul trebuie să furnizeze două sau mai multe informaţii diferite. *Exemplu*: „Când a avut loc....., care au fost cauzele, ce semnificaţie a avut şi ce consecinţe?"
   - Itemul cu **răspuns multiplu, de genul interpretare**: în această formă de item cu răspuns construit scurt se prezintă elevului un tabel, un grafic, o figură, o serie de date numerice etc, şi ale căror diverse părţi sunt identificate prin numere sau litere. Conform cerinţelor exprimate, elevul trebuie să explice funcţiile părţilor componente, să le asambleze, să specifice caracteristicile lor, să interpreteze, sa explice etc. *Exemplu*: să explice iluziile optice, sa interpreteze un grafic, sa comenteze un tablou etc.

Pentru itemii cu **răspuns scurt**, elevii trebuie să formuleze **răspunsul** sub forma unei propoziţii, fraze, a unui cuvânt, număr, simbol. Cerinţa este de tipul „întrebare directă".

Deschiderea şi nivelul taxonomic diferă de cerinţă: itemul poate viza reproducerea cunoştinţelor (a şti) sau aplicarea unei reguli (a şti sa faci).

În alte contexte vizează răspunsuri elaborate, dezvoltate. În asemenea condiţii aceşti itemi/aceste întrebări se pot integra în categoria itemilor subiectivi.

Tipologia/ Clasificarea întrebărilor (vezi Cap. Demersuri aplicative)

Cerinţe privind formularea întrebărilor

În formularea şi utilizarea întrebărilor cadrul didactic trebuie să respecte câteva **cerinţe:**

- Să stabilească scopul didactic pe care îl urmăreşte: doreşte să testeze în ce măsură elevii ştiu ce li s-a cerut să înveţe sau să creeze un context favorabil reflecţiei ?
- Să asigure un climat propice conversaţiei, o atmosferă de lucru destinsă, relaxantă, stimulativă (ascultare, colaborare, cooperare, respect etc.)
- Să pună întrebări dar mai ales să stimuleze elevii să-şi pună ei înşişi întrebări.
- Să fie tolerant, să accepte toate punctele de vedere, să nu judece imediat.
- Să realizeze un dialog veritabil şi pluridirecţional în clasă.
- Întrebările formulate să ajute elevii să atingă nivele taxonomice tot mai înalte ale înţelegerii şi învăţării.
- Să conceapă întrebări concrete, clare, precise, cu logică internă, fără inexactităţi sau greşeli ştiinţifice, fără confuzii, corecte din punct de vedere gramatical.
- Să nu neglijeze problema timpului de aşteptare în secvenţele de chestionare.
- Să reformuleze întrebarea dacă ea nu a fost înţeleasă, dar nu trebuie exagerat cu reformulările.

1.2. Exerciţiul

Exerciţiul vizează un răspuns scurt aşteptat. Este prezent în activitatea de predare-învaţare la toate disciplinele de studiu şi reprezintă deopotrivă o modalitate eficientă, concretă şi pragmatică de evaluare. Nivelele taxonomice variază de la reproducere la aplicarea unor reguli, a unui algoritm. *De exemplu*: „Calculează:.....”sau „Repetă: .....”.

Exerciţiul este metodă dominantă în procesul de formare a deprinderilor, în ipostaza lor de componente automatizate ale activităţii umane. Este necesar în:

- deprinderile simple şi în cele complexe;
- deprinderile intelectuale: a) senzorial-perceptive (prezente îndeosebi în activitatea de citire; deprinderile de auz verbal care ne permit să distingem bine cuvintele într-un discurs în limba cunoscută, în învăţarea unei limbi străine; deprinderi de pronunţie, deprinderile ortografice, deprinderi de scriere), b)deprinderi verbale,c) de gândire;
- deprinderile motrice.

Fără exerciţiu nu este posibilă formarea deprinderii. Calitatea şi eficienţa exerciţiului se exprimă în două feluri de rezultate: a) scăderea erorilor ; b) atingerea performanţelor de viteză, corectitudine, precizie (P. P. Neveanu, op. Cit).

1.3. Chestionarul cu răspunsuri deschise scurte

Acest tip de item se deosebeşte de întrebarea clasică prin faptul ca forma şi conţinutul răspunsului cerut au un anumit grad de libertate în interiorul unor limite : a formula o definiţie, a prezenta cel puţin .....părţi componente ale unui sistem, a enumera .....evenimente care prezintă anumite caracteristici etc.

1.4. Textul indus

Poate fi folosit cu rezultate remarcabile după învăţarea de către elevi a unor conţinuturi. Se cere elevilor să compună un text pornind de la o listă dată de expresii, cuvinte, concepte, imagini etc. Gradul de deschidere este stabilit cu precizie. Elevii trebuie să folosească termenii într-o anumită ordine sau nu, să definească conceptele respective sau nu, textul să fie limitat ca dimensiune sau nu etc.

Textul indus prezintă numeroase avantaje: permite reperarea înţelegerii greşite a sensurilor de către elevi, integrarea noţiunilor într-un ansamblu, organizarea logicii interne etc.

1.5. Avantaje ale itemului cu răspuns construit scurt

- Favorizează apelul la cunoştinţe, contrar itemului cu răspunsuri la alegere , care presupune identificarea cunoştinţelor solicitate printre mai multe răspunsuri sugerate.
- Este mai uşor de redactat decât majoritatea itemilor cu corectare obiectivă sau subiectivă.
- Prin folosirea acestui tip de item, se pot formula mai multe întrebări într-un timp limitat. Acest tip de evaluare este eficace şi are şanse să asigure reprezentativitate.
- Este mai fidel decât itemul cu răspuns construit elaborat.
- Facilitează pregătirea unei corectări obiective. Corectarea este uşoară şi eficace, poate fi realizată inclusiv de personal de birou.
- Nu lasă elevului posibilitatea de a ghici răspunsul şi de a-şi ascunde ignoranţa în spatele cuvintelor. Efectul întâmplării este minimizat.

1.6. Dezavantaje ale itemului cu răspuns construit scurt

- Este inadecvat pentru unele discipline de studiu, mai ales atunci când elevii sunt mai avansaţi.
- Solicită o redactare atentă, dacă se doreşte ca răspunsurile să devină unice.

- Corectarea sa este dificil de informatizat, în cazul evaluării unui număr mare de subiecţi.

  Acest tip de item se limitează la primele niveluri taxonomice, la procesele mentale simple.

1.7. Cerinţe privind conceperea itemului cu răspuns construit scurt

- Înainte de a aplica un asemenea instrument care conţine itemi cu răspuns construit scurt, cadrul didactic poate verifica empiric dacă răspunsul se limitează la un cuvânt sau la o expresie, administrându-l unui număr limitat de elevi.
- Pe cat posibil, trebuie să se utilizeze itemul cu răspuns construit scurt în locul itemului tip completare de fraza, care induce de multe ori ambiguităţi.
- Elevul trebuie să beneficieze de spaţiu pentru redactarea răspunsului după fiecare item.
- Dacă itemul este o problemă care cere un răspuns numeric, trebuie sa se menţină/păstreze unitatea de expresie şi gradul de precizie a răspunsului.
- Într-un item cu răspuns construit scurt este preferabil să se prezinte problema punând întrebarea direct decât să fie formulată o afirmaţie.
- Itemul trebuie centrat pe verificarea noţiunilor foarte bine delimitate şi foarte specifice, în aşa fel încât răspunsul să se dea numai printr-un cuvânt precis sau o expresie dată.
- In procesul redactării trebuie evitate expresiile din manual sau cele ale cadrului didactic.
- Din cauza problemelor de corectare, este preferabil itemul cu răspuns la alegere în locul celui cu răspuns construit scurt.
- Dacă se doreşte verificarea nivelului de stăpânire a unui obiectiv, este de preferat să fie formulaţi mai mulţi itemi, cel puţin 5 pentru

acelaşi obiectiv, variind pe cât posibil caracteristicile, genul de sarcini.

1.8. Cerinţe privind corectarea itemului cu răspuns construit scurt

Corectarea eficientă si rapidă a unui instrument de evaluare alcătuit din itemi cu răspuns construit scurt este asigurată dacă:

- Cadrul didactic pregăteşte o lucrare corectată unde sunt prevăzute toate răspunsurile posibile (mai ales în cazul în care sunt posibile mai multe cuvinte sinonime, de exemplu).
- Acordă acelaşi număr de puncte pentru fiecare item.
- Pregăteşte o foaie unde răspunsurile corecte sunt dispuse în coloane.
- Nu penalizează elevii pentru efectul de hazard, chiar când acesta se constată. Penalizarea, în asemenea situaţii, e total contraindicată.

2. Itemul tip completare de frază

2.1. Prezentare generală

Caracteristica esenţială a unui asemenea tip de item constă în aceea că elevul trebuie să completeze cuvintele care lipsesc dintr-un enunţ, dintr-o fraza etc. Evident, este vorba de cuvinte sau expresii importante, cu încărcătură informaţională maximă. Dacă textul este constituit din propoziţii scurte şi fără structură complexă, avem de-a face cu un text, frază, sau mesaj de completat. Dacă structura textului este sistematică şi se cere elevului să găsească cuvintele care au fost suprimate, este vorba de completarea unui text lacunar (item de completare). (De Ketele, 1982, Fortier, 1982).

2.2. Forme/ variante: textul lacunar, textul „perforat”

Se prezintă sub mai multe forme:

1. Textul lacunar

Învăţarea clasificărilor, a structurii unor sisteme, a definiţiilor, a regulilor, învăţarea unei limbi străine, cunoaşterea limbii materne, verificarea

vocabularului sau aplicarea regulilor gramaticale etc. permit cu prisosinţă folosirea textului lacunar. La istorie, la geografie, la multe alte discipline se pot concepe asemenea tipuri de itemi. Răspunsul ce trebuie dat de fiecare dată este unul singur (nu permite echivoc).Frazele sunt alcătuite în aşa manieră încât cuvintele care lipsesc să fie identificate şi acordate în funcţie de context. Regula sau regulile respective s-au învăţat în lecţiile precedente.

2. Textul „ perforat"

Cadrul didactic „ perforează" un text învăţat de elevi omiţând cuvintele cu o anumita periodicitate, respectând acelaşi pas: din cinci în cinci, spre exemplu, sau din şapte în şapte etc. Elevul trebuie să completeze textul, pronunţând sau completând cuvintele care lipsesc. Acest nivel de solicitare este relativ uşor. Pot apărea însă unele dificultăţi care pot complica notarea de către cadrul didactic. (G. De Landsheere, 1978). De exemplu, înţelegerea greşită a primelor cuvinte lipsă afectează considerabil ceea ce urmează. Sinonimele creează de asemenea probleme, ca de altfel şi elementele de stil.

2.3. Avantaje si dezavantaje ale itemului tip „completare de frază"

Avantaje

- Are aceleaşi avantaje ca şi itemul cu răspuns construit scurt.
- În plus, este mai potrivit când se verifică înţelegerea textului, precizia vocabularului etc.

Dezavantaje

Faţă de dezavantajele itemului cu răspuns scurt, mai prezintă, în plus, următoarele dezavantaje:

- Permite îndeosebi verificarea aptitudinilor lingvistice, mai puţin stăpânirea cunoştinţelor din diverse discipline.
- Este mai avantajos uneori să înlocuim itemul tip completare de frază printr-un item cu răspuns la alegere, mai ales dacă se urmăreşte informatizarea corectării.

- Cere multă atenţie din partea cadrului didactic în redactare pentru a evita ambiguităţile sau multiplicarea răspunsurilor posibile (ex. în cazul sinonimelor).
- Pe planul redactării, este mai puţin sugestiv decât itemul cu răspuns scurt cu o întrebare directă.

2.4. Cerinţe privind redactarea itemului tip completare de frază

- Întrebarea cu răspuns construit scurt este de preferat itemului tip completare de frază.
- Corectarea va fi mai uşor de realizat şi mai precisă dacă se foloseşte o foaie de răspunsuri corectate / complete, asemănătoare celei cu răspuns scurt.
- Nu trebuie exagerat numărul cuvintelor omise într-o frază (Legeandre, 1988).
- Nu trebuie sa lipsească din text (să fie omişi) decât termeni importanţi ai frazei, astfel încât căutarea elevului să fie orientată în direcţia semnificativă.
- Este bine să se plaseze omisiunile la mijlocul si la sfârşitul frazei şi nu la începutul acesteia, în aşa fel încât elevul să dispună de informaţii necesare.
- În transcrierea textului, trebuie lăsate spaţii egale atât pentru cuvinte cât şi pentru expresii.
- Dacă răspunsul trebuie să fie cantitativ, trebuie să se precizeze unităţile dorite şi nivelul de precizie. (cm, m..).
- Trebuie verificată exactitatea gramaticală a frazei, pentru a nu duce elevii în eroare.

3. Întrebarea structurată

Acest tip de item acoperă distanţa dintre tehnicile de evaluare cu răspuns liber (deschis) impuse de itemii subiectivi şi cele cu răspuns limitat (închis) impuse de itemii de tip obiectiv. O întrebare structurată exprimă o

cerinţă generală centrată pe o problematică importantă căreia i se ataşează mai multe subîntrebări de tip obiectiv, semiobiectiv sau minieseu legate între ele printr-un element comun, printr-o idee integratoare.

Întrebarea structurată, în forma prezentată mai sus (cu cerinţa generală şi subîntrebările a căror funcţie principală este una analitică, de detaliere a conţinutului vizat) poate fi însoţită de alte elemente de conţinut cu funcţii ajutătoare:

- • un material cu funcţie de stimul (texte, date, imagini, diagrame, grafice etc.);
- • subîntrebări;
- • date suplimentare, în relaţie cu subîntrebările, dacă este cazul.

În sprijinul elevilor se pot aduce date suplimentare, în strânsă corespondenţă cu subîntrebările formulate şi care reprezintă, de fapt, repere în elaborarea răspunsului fiecărui elev. Subîntrebările pot viza practic toate categoriile taxonomice, pornind de la simpla reproducere (definiţii, enumerări etc.) până la aplicarea cunoştinţelor, analiză, sinteză şi formularea de ipoteze, judecăţi de valoare etc.

(Vezi cap. Demersuri aplicative).

3.3. Itemii subiectivi

3.3.1. Prezentare generală

Itemii subiectivi solicită răspunsuri dezvoltate, elaborate. Redactarea răspunsului solicită mobilizarea cunoştinţelor şi abilităţilor care iau forma unor structuri integrate si integrative. Solicitările formulate de cadrul didactic şi răspunsurile elevilor se caracterizează prin aspectul lor integrativ . Formularea răspunsului la un item subiectiv acoperă toate tipurile de obiective**.**

Itemii subiectivi sunt itemi din ***„ generaţia I”*** ; au fost folosiţi cu precădere în ***„ etapa preştiinţifică „*** a verificării cunoştinţelor elevilor (P. Lisievici, op. cit). Folosiţi fără o temeinică stăpânire a regulilor de concepere, risca să genereze imprecizie, confuzii, lipsă de orientare/direcţionare în

elaborarea răspunsului. Acest fel de item a fost criticat şi în bună măsură abandonat în anii '80. Acum este din nou în creştere.

În practica evaluărilor cu miză mare pentru candidaţi se apelează la soluţii de remediere a acestor dezavantaje, şi anume:

1. Itemul este însoţit de precizarea problemelor ce trebuie abordate în formularea răspunsului(*Ex."Posibilităţi şi limite de folosire a metodelor alternative de evaluare în învăţământul preuniversitar. În elaborarea răspunsului veţi respecta următoarele cerinţe: 1).....2).....3).....4).....)*

Într-o situaţie de acest gen, elevul trebuie:

- Să citească enunţul în care i se prezintă problema de rezolvat şi cadrul de referinţă necesar înţelegerii sau rezolvării;
- Să înţeleagă sarcina de rezolvat
- Să structureze răspunsul după abilităţile sau competenţele sale, ţinând cont de cadrul de referinţă;
- Să scrie răspunsul cu propriile cuvinte, în stilul său.

2. Itemii subiectivi se asociază, de regulă, cu itemi care solicită răspunsuri obiective sau semiobiective. Cu alte cuvinte, în aceeaşi probă sunt integraţi itemi care evaluează obiective de nivel taxonomic inferior precum şi itemi care vizează obiective mai complexe.

3.3.2. Tipologia itemilor cu răspuns construit elaborat/ dezvoltat

1. Itemul cu răspuns construit scurt, puţin elaborat

În urma studierii unui conţinut, elevul trebuie, succint, să dea o explicaţie, să exprime o relaţie, să definească ceva anume într-o manieră descriptivă, în cuvinte proprii etc. De fapt este vorba de o singură idee importantă exprimată într-o frază sau în câteva fraze. Profesorul fixează de obicei criterii precise cu privire la conţinutul răspunsului, extensie, structura etc.

Redactarea unui item cu răspuns scurt, puţin elaborat solicită parcurgerea unor secvenţe:

- Se fixează scopul itemului cu răspuns construit scurt, puţin elaborat (de exemplu, prima întrebare are ca scop măsurarea capacităţii elevului de a se exprima clar, în proză, pe un subiect personal);
- Se alege un aspect important în fiecare item, un element semnificativ pentru elev, important pentru scopul vizat şi reprezentativ pentru domeniul de evaluat.
- Se scrie întrebarea relativă la aspectul ales:
  - se includ toate informaţiile esenţiale;
  - dacă este necesar, se va indica si felul cum se va răspunde (de exemplu, printr-un text, o imagine, un grafic etc.);
  - se va indica timpul disponibil şi dimensiunea lucrării/ numărul de rânduri);
  - se va verifica dacă întrebarea defineşte suficient sarcina cerută elevului (se vor evita ambiguităţile);
  - se va limita suficient sarcina în funcţie de timpul acordat;
  - se va verifica dacă nu sunt confuzii în vocabular/ în exprimare.

  Se experimentează proba pe alţi elevi .

Cerinţe de redactare şi utilizare:

- **Nu se dau întrebări la alegere.** Toţi elevii trebuie să răspundă la aceleaşi întrebări.
- Problema prezentată în item trebuie să fie structurată, delimitată suficient, pentru ca răspunsul să fie orientat către ceea ce se doreşte a fi evaluat. În felul acesta, elevul este mai puţin predispus spre incertitudine si mai ales spre greşeală.
- Pe parcursul lecţiilor care preced evaluări prin itemi cu răspuns construit scurt, puţin elaborat, este recomandabil să se ofere elevilor posibilitatea de a se familiariza cu aceşti itemi. Cu această ocazie, cadrul didactic se poate convinge de calitatea probelor asemănătoare

pe care intenţionează să le aplice la finalul sistemului respectiv de lecţii, al capitolului etc.

- Pentru a facilita o justă comparare a răspunsurilor elevilor şi pentru a-i dirija în interpretarea problemei/ întrebării, este preferabil să se sugereze, indirect, ordinea importanţei răspunsurilor aşteptate.
- Pe chestionar trebuie să se indice numărul punctelor acordate fiecărui item, şi pe cât posibil, timpul disponibil pentru rezolvarea lui.
- Daca profesorul consideră necesar, el trebuie să avertizeze elevul că va fi penalizat dacă introduce în răspunsul său elemente străine de subiectul cerut (erori de discriminare a subiectului).
- În itemii de acest gen sarcinile sunt orientate mai ales spre elemente importante sau esenţiale din programă.
- Atunci când se poate, se acordă întâietate întrebărilor precise, care necesită răspunsuri mai scurte, sau, şi mai bine, răspunsuri cu corectare obiectivă. Cu cât răspunsul este mai elaborat, cu atât criteriile de evaluare devin mai precise.

2. Itemul tip rezolvare de problemă

Rezolvarea de probleme reprezintă „domeniul performanţial de lucru al gândirii" (P. P Neveanu, Psihologie, 1995, pag. 62) .Psihologic, „problema" reprezintă un obstacol cognitiv, „ un sistem de întrebări asupra unei necunoscute"."...asumarea sarcinii de a depăşi obstacolul , ca şi demersurile cognitive şi tehnice întreprinse în acest scop conturează domeniul rezolvării de probleme"(idem). Elevul se confruntă cu o situaţie inedită. Găsirea soluţiei de rezolvare presupune un demers complex de procesare, construcţie şi reconstrucţie, aplicaţie etc.

Rezolvarea de probleme vizează în principal dezvoltarea creativităţii, a gândirii divergente, a imaginaţiei, a capacităţii de a generaliza, de a reformula o problemă etc. O situaţie problemă ce trebuie rezolvată solicită antrenarea elevului într-o activitate nouă, diferită de activităţile curente ale programului de instruire pe care profesorul le propune în clasă (fiecărui elev sau grup). Acest tip de itemi se situează uneori la un nivel taxonomic al înţelegerii şi cel

mai adesea al aplicării (Bloom, 1956), mai ales dacă situaţia este în întregime nouă în raport cu ceea ce elevul a întâlnit până atunci. Aceşti itemi ar putea chiar să ceară analize ale situaţiilor complexe.

In domeniul educaţional ca de altfel si in alte domenii, ne confruntam cu doua categorii de probleme care solicita strategii specifice de rezolvare:

1) probleme bine definite/structurate, care solicită strategii algoritmice de rezolvare;

2)probleme slab definite/structurate care se rezolvă folosind strategii euristice.

În funcţie de tipul de problemă, de domeniul solicitat, în principal cel al gândirii convergente sau divergente, comportamentele care pot fi evaluate sunt cele din categoriile aplicării sau explorării. Este evident faptul că acestea nu pot fi manifestate decât în condiţiile în care comportamentele de nivelul analizei, sintezei, evaluării, transpunerii sunt corespunzător însuşite.

Paradigma rezolvării de probleme

Literatura de specialitate oferă diverse etape de rezolvare a unei probleme, deşi în esenţă este vorba de aceleaşi faze prezentate diferit în funcţie de tipologia problemelor. Vom prezenta în continuare două variante .

I) P. P. Neveanu: procesul rezolutiv parcurge in linii generale următoarele etape/faze:

1) Punerea problemei, adică reformularea acesteia, ceea ce implica o predicţie asupra legăturii posibile dintre ceea ce se cunoaşte şi ceea ce nu se cunoaşte;

2) Formularea ipotezei sau ipotezelor atât asupra soluţiei ce se va obţine cât şi asupra procedeelor de rezolvare;

3) Structurarea modelului rezolutiv;

4) Etapa executivă - soluţionarea efectivă a problemei.

II) Brown, 1981): Rezolvarea unei probleme parcurge **următoarele faze**:

a. Identificarea problemei, adică ceea ce se cere;

- Identificarea datelor pertinente şi a constrângerilor sau limitelor;

- Punerea la punct sau alegerea formulei, a ecuaţiei sau a raţionamentului potrivit rezolvării problemei;
- Utilizarea procedurii legate de formulă, de ecuaţie sau de raţionament în care se introduc datele disponibile;
- Verificarea soluţiei sau răspunsului.

b. Rezolvarea problemei.

Spre deosebire de exerciţiu, unde trebuie să se aplice o anumită regulă, **problema** face apel la descoperire, la invenţie, la spiritul de analiză, propunând o situaţie nouă care solicită aplicarea regulilor cunoscute. Alegerea este însă făcută de elev, spre deosebire de exerciţiu, unde i se impune.

Mai ales in cazul problemelor slab structurate/ definite este foarte important faptul ca „o strategie de succes devine un principiu ce se poate generaliza". Pe de alta parte , activitatea de rezolvare de probleme are efecte formative importante, conducând la asimilarea de către elev a unor "matriţe rezolutive"(P. P. Neveanu, op. Cit, pag. 63).

3. Itemul tip eseu

Acest tip de item işi propune să evalueze obiective educaţionale cu grad mare de complexitate, inaccesibile prin folosirea itemilor obiectivi sau semiobiectivi:

- abilitatea elevului de organizare şi integrare a ideilor;
- de exprimare personală în scris ;
- abilitatea de a interpreta şi aplica datele.

Itemul tip eseu cere elevului să construiască, să producă un răspuns liber în conformitate cu un set de cerinţe date. Eseul permite evaluarea globală a unei sarcini de lucru din perspectiva unui obiectiv care nu poate fi evaluat eficient, valid şi fidel cu ajutorul unor itemi obiectivi sau semiobiectivi.

După tipul răspunsului aşteptat itemii tip eseu pot fi:

- *eseu structurat sau semistructurat*, în care, cu ajutorul unor indicii, sugestii, cerinţe, răspunsul aşteptat este ordonat şi orientat;

- *eseu liber (nestructurat)* care valorifică gândirea/scrierea creativă, imaginativă, originalitatea, creativitatea, inventivitatea etc.

4. Itemul cu răspuns construit elaborat / dezvoltat

Cerinţa prezentată / formulată de un asemenea item poate viza:

- O compunere liberă;
- Un eseu pe o tema dată;
- O teză de disertaţie;
- O teză de licenţă;
- O teză de doctorat.

Prin urmare se cere elevului/studentului/candidatului să realizeze producţii complexe, care solicită un efort de concepţie, de construcţie, de structurare, ordonare, coerentă internă şi externă, încadrare în timp şi spaţiu redacţional etc.

4.1. Avantaje

- Avantajul major al acest tip de item constă în aceea că acordă elevului/ studentului libertatea de expresie. Se poate cere elevului, spre exemplu, să realizeze o dizertaţie literară sau un comentariu pornind de la un citat, un motto, un proverb. Uneori libertatea elevului nu este decât aparentă. Elevul trebuie nu numai să stăpânească conţinutul din care este evaluat/verificat, dar el trebuie să prezinte acest conţinut conformându-se unor reguli şi sa ţină cont de criteriile de evaluare care i-au fost prezentate. Deci el trebuie să dovedească două tipuri de abilitaţi:
  1. aceea de a stăpâni conţinutul ;
  2. aceea de a redacta răspunsul potrivit criteriilor de evaluare ale produsului.

- Acest tip de item obligă elevul să studieze totul, marile idei, punctele importante ale programei. Întrebările fiind puţine în acest tip de evaluări, ele trebuie să acopere temele globale.
- Itemul cu răspuns construit elaborat/dezvoltat este mai eficient în măsurarea proceselor mentale complexe, precum analiza, sinteza, evaluarea. Este de asemenea mai bine adaptat obiectivelor terminale.
- El permite verificarea nu numai a rezultatului rezolvării unei probleme, dar în egală măsură procesul care a condus la acel rezultat.
- Acest tip de item este mai potrivit pentru elevi mai mari, mai avansaţi in studiu, când noţiunile generale sunt mai numeroase şi când structurarea gândirii critice este mai importantă.
- Este un mijloc eficace pentru a evalua exprimarea scrisă şi anumite tipuri/feluri de obiective pedagogice cum ar fi cele care se raportează la abilitaţi de structurare a unei opinii sau a unei idei, abilităţi lingvistice sau caligrafice .

4.2. Dezavantaje

- Ca regulă generală, fidelitatea itemului cu răspuns construit elaborat este fragilă din doua puncte de vedere:
  - corectarea: rezultatele variază nu numai de la un corector la altul, dar chiar şi la acelaşi corector pe acelaşi răspuns, de la un moment la altul. Oboseala este unul din motivele care diminuează capacitatea de discriminare a corectorului.
  - itemul însuşi: aceleaşi întrebări puse în circumstanţe echivalente apriori produc rezultate diferite .
- Validitatea acestui item este scăzută din cauza erorilor în alegerea sarcinilor cerute elevilor. Chestionarul care conţine acest tip de itemi prezintă sarcini care nu corespund decât în parte abilitaţii care se vrea a fi măsurată. Asemenea erori sunt cu atât mai frecvente cu cât complexitatea acestor abilitaţi şi sarcini face mai dificilă legătura dintre schimbarea internă (competenta) şi manifestările sale (sarcina de îndeplinit - performanţa).

- Sunt prezente, in forme si grade diferite de profunzime si extensie, atât ***efectul halo*** cat si ***efectul Pygmalion***. În timpul corectării, cadrul didactic nu poate evita influenţa informaţiilor pe care le are despre elev sau despre rezultatele anterioare: efectul halo. Inconştient, corectorul favorizează elevul despre care ştie că este studios sau nu. De multe ori se produce însă reversul (efectul Pygmalion).
- Rezultatele nu permit decât în mică măsură un tratament statistic. Rar se discută şi se stabilesc matematic validitatea, fidelitatea, indicii de dificultate în discriminarea acestora. Acest inconvenient se diminuează din ce în ce mai mult odată cu introducerea informaticii.
- Fidelitatea în apreciere este scăzută. Această limită poate fi diminuată dacă în timpul redactării itemului :
- Se scrie răspunsul şi se verifică şi de alţi profesori;
- Se redactează un barem detaliat sau un ghid de corectare unde sunt prevăzute metoda de corectare a probei, lista aspectelor urmărite, calitatea răspunsurilor aşteptate, repartizarea punctelor, şi, în sfârşit, cum se va ţine seama de factorii externi, precum ortografia, aspectul estetic, lizibilitatea etc.

4.3. Modalităţi de corectare

Itemul cu răspuns construit elaborat/dezvoltat poate fi corectat în două moduri:

- metoda globală sau holistică sau calitativă ;
- metoda analitică sau punct cu punct sau cantitativă.

4.3.1. Metoda *globală*

Această metodă este predominant calitativă, apreciativă. Se bazează pe impresia generală, globală a corectorului. În consecinţă, poate induce o mare doză de subiectivitate. (Scallon, 1983). Din cauza acestui inconvenient major, se recomandă a fi folosită îndeosebi în evaluările certificative/finale. Ea este nepotrivită în evaluarea formativă, unde analiza trebuie să fie analitică şi

criterială. **Demersul corectării** lucrărilor elevilor se desfăşoară, de regulă, după următorul tipic:

- fiecare item este citit rapid de către corector şi lucrările sunt împărţite în patru sau cinci grupe după valoarea percepută a răspunsurilor;
- a II-a lectură se concentrează pe lucrările „de frontieră/de la graniţa grupelor" ; aceasta operaţie contribuie la refacerea numerică a grupelor
- urmează o ultimă lectură atentă însoţită de atribuirea rezultatelor finale, care variază de la o extremă la alta a scării de notare.
- de-a lungul acestui proces , corectorul menţine o atenţie susţinută asupra criteriilor de corectare, de la pertinenţa factorilor evaluaţi, la eliminarea scăpărilor favorizate de oboseală, efectul halo sau circumstanţe externe (scrisul, ortografia etc).

4.3.2. Metoda *analitică*

Aceasta metoda este predominant cantitativă, centrându-se pe urmărirea atentă a rezolvării „ punct cu punct". Demersul de corectare parcurge **următorii paşi:**

- corectorul redactează răspunsul ideal pentru fiecare item ,determină aspectele ce trebuie evaluate şi stabileşte punctele care se acordă pentru fiecare dintre ele.
- citeşte răspunsurile mai multor elevi şi, dacă este necesar, adaptează răspunsul ideal în ceea ce priveşte repartizarea punctelor
- citeşte atent răspunsurile tuturor elevilor şi acordă rezultatele în conformitate cu răspunsul ideal
- dacă doreşte să verifice alţi factori în afara conţinutului, el reîncepe corectarea, luând în calcul şi aceşti factori.
- după ce a terminat corectura, cadrul didactic evaluează pertinenţa şi calitatea întrebării.
- această metodă analitică este foarte greu de aplicat când procesele mentale devin complexe.

3.4. Asemănări si deosebiri ale itemilor obiectivi si subiectivi

3.4.1. Asemănări

- Atât itemii obiectivi cât şi cei subiectivi pot evalua rezultatele şcolare în aproape toate domeniile importante, măsurabile, oral sau scris.
- Cele două tipuri de itemi pot fi utilizate mai degrabă pentru a încuraja elevii să înţeleagă principiile, să integreze , să organizeze ideile şi să aplice ceea ce au învăţat în rezolvarea de probleme decât în învăţarea prin memorare.
- Şi într-un caz şi în celalalt intervin judecăţi subiective.
- Şi într-un caz şi în celalalt, valoarea rezultatelor itemilor depinde de fidelitatea lor.
- Nici unii nici alţii nu furnizează judecăţi asupra randamentului elevilor, ci doar informaţii care permit formularea de judecăţi.
- Calitatea itemilor nu depinde de felul lor: obiectivi sau subiectivi. În fiecare categorie se găsesc itemi excelenţi dar şi itemi prost concepuţi şi formulaţi. Calitatea depinde deci de capacitatea profesorului de a crea şi utiliza un instrument de măsură conformându-se regulilor stabilite. Chiar dacă tehnicile de elaborare a itemilor obiectivi seamănă mai mult sau mai puţin, un fapt este cert: redactarea lor cere veritabile aptitudini particulare, în expresie scrisă, între altele.
- În condiţii favorabile de elaborare, utilizare şi corectare, itemii obiectivi şi subiectivi pot măsura aceleaşi procese mentale, dar prin metode diferite. De aceea nu trebuie să surprindă faptul că de cele mai multe ori corelarea între rezultatele furnizate prin cele două tipuri de itemi este mare, chiar dacă presupun tehnici diferite.
- Itemul subiectiv este adesea preferat de către cadrul didactic, sub pretextul că el motivează elevii să-şi amelioreze exprimarea scrisă. Acest avantaj comportă în acelaşi timp limite şi pericole. Într-adevăr, condiţiile de evaluare nu favorizează întotdeauna un asemenea exerciţiu (stres, timp limitat etc.), şi, în plus, răspunsurile deschise plasează corectorul în pericolul de a se lăsa influenţat de factori străini de obiectul măsurării: scrisul, vocabularul etc.

3.4.2. Deosebiri

Itemul obiectiv	*Itemul subiectiv*
• Elevul alege răspunsul corect din lista sugerată	• Elevul structurează răspunsurile sale şi le exprimă prin cuvinte proprii.
• Într-un item obiectiv, identificarea răspunsului corect nu este decât etapa finală a unei sarcini care, în anumite cazuri, poate fi foarte complexă, tot atât de complexă cât redactarea itemului. Căci elevul care doreşte să obţină un răspuns bun trebuie să stabilească relaţii, să stăpânească principii şi să rezolve probleme. Acestea sunt diverse operaţii care fac din itemii obiectivi instrumente de măsură a proceselor mentale complexe.	• Tot astfel, pentru a rezolva un item subiectiv, elevul trebuie nu numai să stăpânească cunoştinţele sau competenţele pe care itemul îşi propune să le măsoare, dar în egală măsură el trebuie să fie în stare să le structureze, să le ordoneze, şi, în sfârşit să le exprime corect. El trebuie deci să se asigure că stăpâneşte abilităţi generale necesare acestui tip de item.

• întrebările sunt mai numeroase şi vizează un număr mai mare de aspecte. Răspunsurile sunt foarte scurte	• numărul întrebărilor este limitat, ca şi aspectele tratate. Răspunsurile sunt mai detaliate
• În acelaşi timp nu trebuie să se creadă că itemii obiectivi favorizează neapărat fărâmiţarea cunoştinţelor. Pentru a reuşi cu precizie, elevul trebuie să stăpânească materia, cu toate că	• Apriori, itemii subiectivi par să favorizeze o mai mare integrare şi o structurare mai complexă a cunoştinţelor decât itemii obiectivi

eşantionarea mai bine realizata permite să înglobeze mai multe aspecte în acelaşi timp. Elevul care s-a pregătit bine este în avantaj. Riscul fragmentării materiei vine de obicei din deficienţe în redactarea itemilor obiectivi. Şi cum mulţi profesori semnalează asemenea dificultăţi, riscul este foarte real.	
• în majoritatea timpului elevul citeşte şi gândeşte	• majoritatea timpului elevul scrie şi gândeşte
• Într-un item obiectiv măsura competentei de redactare scrisa riscă să fie ocolită de o uşurinţă a elevului în lectura sau în înţelegerea textului	• Dimpotrivă, într-un item subiectiv riscă să iasă în evidenţă printr-o deficienţă a exprimării scrise
• Totdeauna există riscul să se măsoare o competenţă generală mai degrabă decât o competenţă specifică vizată prin item. Având în vedere faptul că elevul citeşte mai repede decât scrie, el dispune de avantajul timpului pentru a reflecta la soluţia problemei într-un item obiectiv.	
• **Itemul obiectiv** - Cere mult efort din partea redactorului.	• **Itemul subiectiv** - cere mult efort din partea corectorului.

• **Itemul obiectiv** este greu de redactat, dar uşor de corectat.	• **Itemul subiectiv** - este relativ uşor de redactat, dar greu de

	corectat
• **Itemul obiectiv** - este supus/ influenţat/ depinde de valorile şi preferinţele redactorului. Elevul nu are nici o libertate de expresie, în afară de a marca printr-o cruciuliţă răspunsurile bune care pot să probeze randamentul său.	• **Itemul subiectiv** - este supus/ influenţat/ determinat de valorile şi preferinţele redactorului şi corectorului. Elevul are o anumită libertate de expresie şi chiar de interpretare.
• **Itemul obiectiv** - întrebarea este mai concisă şi precisă, iar răspunsul mai scurt.	• **Itemul subiectiv** - pentru a obţine un răspuns mai detaliat, întrebarea este mai generală. Pentru ca ea să nu fie prea vagă, trebuie detaliat cadrul răspunsului.
• **Itemul obiectiv** – elevul poate ghici răspunsurile bune.	• **Itemul subiectiv** - elevul în răspunsul său poate face confuzii.
• **Itemul obiectiv** - cea mai mare parte a rezultatelor este determinată prin examenul însuşi.	• **Itemul subiectiv** - o parte a rezultatelor poate fi determinată de preferinţele corectorului.

3.5. Compararea itemilor obiectivi si subiectivi

-TABEL CENTALIZATOR-

1. După **rezultatele învăţării pe care le evaluează:**

Itemul obiectiv	***Itemul subiectiv***
• eficace pentru a măsura cunoaşterea faptelor. Pot de asemenea să fie măsurate înţelegerea, abilităţile de gândire şi alte rezultate complexe. Ineficace	• inadecvat pentru a măsura cunoaşterea faptelor. Măsoară înţelegerea, abilităţile de gândire şi competenţele complexe, când originalitatea şi expresivitatea sunt

pentru a măsura abilitatea de a alege şi a organiza ideile, a scrie şi a rezolva anumite genuri de probleme unde procesul este mai important decât produsul.	luate în considerare. Măsoară abilitatea de a alege şi a organiza ideile, a scrie şi a rezolva probleme unde intervine originalitatea.

2. După modul de pregătire a itemilor:

Itemul obiectiv	***Itemul subiectiv***
• numărul mare de itemi cere timp şi abilităţi specializate din partea profesorului	• sunt necesari doar câţiva itemi; ei sunt însă mai greu de redactat decât s-ar crede la prima vedere

3. **După reprezentativitatea conţinuturilor evaluate:**

Itemul obiectiv	***Itemul subiectiv***
• asigură o mai bună eşantionare a conţinuturilor de evaluat, datorită numărului mare de itemi. Există însă riscul de nereprezentativitate a abilităţilor importante	• scade reprezentativitatea conţinuturilor evaluate din cauza numărului redus de itemi. Risc ridicat de nereprezentativitate a aspectelor de conţinut.

4. **Controlul asupra răspunsurilor elevilor**

Itemul obiectiv	***Itemul subiectiv***
• răspunsurile structurate în avans obligă elevul să aleagă dintre răspunsurile prezentate. Nu este posibil nici un fel de confuzie şi nici efectul halo. Este posibil efectul hazardului	• răspuns original căutat, de unde posibilitatea de confuzie, de efect de halo şi de influenţare de către lucrare/scriere. Imposibilitate de a răspunde profitând de efectul de hazard.

5. După modul de corectare:

Itemul obiectiv	*Itemul subiectiv*
• Corectare obiectivă, rapidă, cu uşurinţă, fidelă (constantă).	• corectare subiectivă, lentă, dificilă/ greoaie, cu riscul de a diminua fidelitatea (inconstantă).

6. **După influenţa asupra învăţării:**

Itemul obiectiv	*Itemul subiectiv*
• încurajează adesea elevii să studieze mai ales faptele particulare şi să achiziţioneze abilităţi de discriminare a acestor fapte. Cu condiţia ca învăţarea să fie bine dirijată, poate fi încurajată achiziţia de abilităţi superioare, cum ar fi înţelegerea, creativitatea etc.	• încurajează elevii să se concentreze asupra ansamblurilor mai mari de conţinuturi, să pună accent pe abilităţi de organizare, de integrare, de exprimare a ideilor. Stresul şi lipsa de timp contribuie la realizarea unor lucrări slabe.

7. După gradul de fidelitate:

Itemul obiectiv	*Itemul subiectiv*
• fidelitate eventual ridicata, cu condiţia de a aplica regulile de elaborare a acestor itemi.	• fidelitate adesea scăzută din cauza unei corectări instabile în funcţie de moment şi de persoană.

8**. Dupa genul de structură:**

Itemul obiectiv	*Itemul subiectiv*
• elevul trebuie să realizeze o sarcină în interiorul unei structuri puţin prea strâmtă, predeterminată.	• elevul realizează şi organizează sarcina după bunul său plac, respectând constrângerile implicite.

Sursa: adaptare după Gronlund, 1981.

3.6. Avantaje si dezavantaje ale itemului obiectiv

3.6.1. Avantaje

- Itemul obiectiv poate fi folosit pentru a măsura aproape toate comportamentele care vizează domeniul randamentului şcolar, cu condiţia ca elevii să poată să le exprime verbal.
- Datorită unei reprezentativităţi mai mari şi mai diversificate, itemul obiectiv, la timp egal, are o mai mare capacitate de control decât itemul subiectiv. El este mai eficace.
- Este mai uşor să sporim fidelitatea evaluării , căci tehnicile sale de redactare sunt mai bine elaborate şi dezvoltate decât cele ale itemului subiectiv.
- Din cauza specificităţii sarcinilor, favorizează claritatea în expunerea problemei de rezolvat şi în prezentarea informaţiilor, permiţând rezolvarea lor.
- Dat fiind faptul că elevul nu a scris decât un simbol pentru a indica răspunsul său, elimină posibilitatea ascunderii ignoranţei răspunsului.
- Chiar dacă este corectat mecanic sau de personal de birou, îşi păstrează fidelitatea şi validitatea.
- Tratamentul / prelucrarea statistică a rezultatelor este mai uşoară.

3.6.2. Dezavantaje

- Itemul obiectiv vizează de obicei sarcini relative la primele niveluri ale taxonomiei: cunoaştere şi înţelegere. Rar abordează celelalte niveluri ale aplicării, analizei, sintezei sau evaluării.
- Din aceste motive, examenul realizat numai cu itemi obiectivi nu înglobează decât parţial manifestările unei competenţe complexe. Pertinenţa riscă să scadă.
- Un instrument de evaluare constituit numai din itemi obiectivi este foarte greu şi costisitor de redactat. Sub aspectul redactării cere mult timp, efort şi resurse mai ales umane.
- Sunt puţine persoane care sunt familiarizate cu regulile redactării acestui tip de itemi.
- Nu permite elevului să se exprime cu cuvinte proprii.

- Faptul că permite răspunsul la întâmplare scade uneori fidelitatea.

3.7. Avantaje si limite ale itemului subiectiv

3.7.1. Avantaje

- Itemul subiectiv poate măsura aproape orice tip de rezultat şcolar exprimat oral sau scris.
- În raport cu itemul obiectiv, el este mai uşor de redactat, mai ales când este vorba de procese mentale mai complexe precum analize, sinteze şi evaluarea (sau, în ierarhia lui Gagné, rezolvarea de probleme). Nu trebuie să subestimăm însă dificultăţile: un item subiectiv care măsoară o abilitate complexă, care evită aprecierea subiectivă globală, este dificil de redactat.
- Permite elevului să se exprime în cuvinte proprii. În aceste cazuri particulare de evaluare , răspunsurile pot include ideile personale, sentimentele sau atitudinile.
- Itemul subiectiv exclude posibilitatea ghicirii răspunsului corect, spre deosebire de ceea ce se poate întâmpla în cazul itemului obiectiv.
- Caracterul itemilor subiectivi poate modifica, până la un anumit punct, criteriile de corectare, pentru a compensa uşurinţa redactării sau pentru a influenţa rezultatele în sus sau în jos.

3.7.2. Dezavantaje

- Un examen compus/conceput/centrat pe itemi subiectivi presupune de obicei un număr redus de itemi, ceea ce riscă să altereze eşantionarea. Acest inconvenient este uneori major.
- Itemul subiectiv poate genera imprecizie, mai ales atunci când este prost redactat, printr-o verbalizare fără sens sau pe lângă problemă. Corectura va fi în aceasta situaţie prelungită, mai complexă şi mai puţin fidelă.

- Corectarea este mai costisitoare, căci ea cere mult timp din partea specialistului. Aceasta muncă nu poate fi realizată decât de personal calificat.
- Se face loc cu multă uşurinţă subiectivităţii în corectare, căci corectorul nu poate realiza această operaţie fără a face o serie de aprecieri care riscă să influenţeze comportamentul măsurat: scrisul, aspectul lucrărilor, ortografia etc. La acest inconvenient se adaugă efectul halo.
- Tratarea şi prezentarea statistică sunt mai greu de realizat.

3.8. Formularea itemilor

- Cerinţa trebuie formulată fie la modul imperativ fie sub formă de întrebare; nu este indicat să cerem elevului să completeze o propozitie, o frază, un enunţ. **Exemplu incorect**: Personajul principal din romanul „Pădurea spânzuraţilor" este… .**Exemplu corect**: Numiţi personajul principal din romanul „Pădurea spânzuraţilor".
- Este preferabil să folosim imperativul în formularea cerinţei. Exemplu: ***Prezentaţi..., identificaţi..., rezolvaţi...*** etc.
- Să încheiem fraza interogativă prin semnul întrebării şi să ne asigurăm că răspunsul începe cu majuscule. Exemplu: Care este ţara cu cele mai... ? A) Franţa ;B) Spania; C) Italia etc. Nu se aplică această regulă în cazul unei expresii care trebuie adăugată într-un text lacunar, unde în interiorul frazei trebuie să fie introdus un cuvânt scris cu literă mică.[1]

[1] In elaborarea acestui capitol sursele bibliografice mai consistente, care ne-au permis sinteze , adaptari si exemplificari, au fost lucrarile citate pe parcurs sau in finalul cartii la „ Bibliografie" si care apartin lui: De Ketele, D. Morissette, De Baas, A. De Peretti , Gronlund, I.T. Radu, A. Stoica, C. Cucos etc.

4. *Aplicaţii şi teme de reflecţie*

- Prezentaţi cel puţin trei elemente de asemănare si trei de diferenţiere a itemilor obiectivi şi itemilor subiectivi.
- Identificaţi cel puţin două elemente de asemănare şi două de diferenţiere dintre itemul cu alegere dual㠄, itemul cu alegere multiplă şi itemul tip pereche, ca tehnici de evaluare.
- Prezentaţi cel puţin trei avantaje şi trei dezavantaje ale itemilor obiectivi şi ale itemilor subiectivi ca tehnici de evaluare.
- Sunteţi de acord cu afirmaţia: " Itemii obiectivi evaluează în principal cunoştinţe şi capacităţi de bază, spre deosebire de itemii subiectivi care evaluează cu prioritate capacităţile superioare interpretative, evaluative si aplicative ?" Prezentaţi cel puţin trei argumente, fapte sau opinii ale răspunsului dumneavoastră!
- Construiţi cel puţin cinci itemi cu alegere dual㠄
- Construiţi cel puţin cinci itemi cu alegere multiplă
- Construiţi cel puţin cinci itemi tip pereche
- Formulaţi cel puţin cinci itemi tip completare de frază
- Formulaţi cel puţin cinci itemi tip eseu
- Formulaţi cel puţin cinci itemi tip rezolvare de problemă.
- Sunteţi la finalul unui capitol. Care dintre cele trei categorii de itemi : obiectivi, semiobiectivi sau subiectivi este mai potrivită pentru evaluare? Prezentaţi cel puţin trei argumente, fapte sau opinii.
- Vă aflaţi înainte de teză. Care dintre cele trei categorii de itemi: obiectivi, semiobiectivi sau subiectivi este mai potrivită ? Prezentaţi cel puţin trei argumente, fapte sau opinii.
- Care sunt cele mai importante cauze ale formulării imprecise a itemilor de către cadrul didactic? Prezentaţi cel puţin trei cauze probabile!
- Care sunt cele mai importante cauze ale respingerii/ neincrederii cadrelor didactice in folosirea tehnicilor moderne de evaluare? Prezentati cel putin trei cauze probabile!

- Ce s-ar întâmpla dacă la clasă am folosi :
- numai itemi obiectivi ?
- numai itemi semiobiectivi ?
- numai itemi subiectivi ?
- numai itemi cu alegere dual㠝
- numai itemi cu alegere multiplă ?
- numai itemi tip pereche ?
- numai itemi de completare ?
- numai rezolvarea de probleme ?
- numai itemii tip eseu ?
- numai itemii tip completare de frază ?

Prezentaţi cel puţin trei efecte probabile pentru fiecare situaţie în parte.

- Care sunt cele mai importante cauze pentru care unele cadre didactice folosesc numai/sau cu precădere o singură categorie de itemi de evaluare? Prezentaţi cel puţin trei cauze probabile!
- Aveţi în clasă un elev cu potenţial intelectual modest dar foarte conştiincios. La o întrebare cu grad mare de dificultate vă dă un răspuns " genial". Ce notă/ calificativ îi acordaţi? Prezentaţi cel puţin două motive/argumente ale deciziei dumneavoastră!
- Aveţi în clasă un elev " genial". La evaluarea curentă constataţi ca nu şi-a învăţat lecţia de zi. În asemenea circumstanţe, ce faceţi? Prezentaţi cel puţin două motive ale deciziei voastre!
- Aţi aplicat o probă de evaluare scrisă. La corectarea lucrărilor, constataţi ca sensul unuia din itemii principali ai probei, cu punctajul cel mai mare, nu a fost bine înţeles sau a fost interpretat diferit. În asemenea circumstanţe ce faceţi? Prezentaţi cel puţin două motive ale deciziei voastre!
- Sunteţi de acord/ sau în dezacord să adresaţi întrebări suplimentare în cazul în care întrebarea iniţială nu a fost înţeleasă sau elevul are ezitări? Enumeraţi cel puţin trei argumente în favoarea poziţiei dumneavoastră!

- Aţi intrat la oră, clasa este în dezordine totală şi din primele semnale deduceţi faptul ca nici lecţia nu a fost învăţată. Decideţi să daţi o lucrare de control. Ce fel de itemi folosiţi/integraţi în proba dumneavoastră? Prezentaţi cel puţin trei argumente/raţiuni care motivează decizia dumneavoastră, în circumstanţele date.
- Sunteţi în acord/în dezacord cu ideea potrivit căreia într-o probă de evaluare trebuie să includeţi/formulaţi tipuri variate de itemi? Enunţaţi cel puţin trei argumente în favoarea poziţiei dumneavoastră!
- Rezumaţi în aproximativ două pagini punctul dumneavoastră de vedere privind necesitatea integrării într-o probă de evaluare a itemilor de natură obiectivă, semiobiectivă şi subiectivă.
- Prezentaţi într-un text de aproximativ 40 de rânduri punctul dumneavoastră de vedere cu privire la receptivitatea/lipsa de receptivitate a cadrelor didatice din învăţământul preuniversitar faţă de tehnicile moderne de evaluare.
- Rezumaţi într-un text de aproximativ o pagină punctul de vedere exprimat de trei autori ai unor lucrări reprezentative în domeniul evaluării cu privire la valoarea şi importanţa tehnicilor moderne de evaluare .
- Dintr-o clasa de 23 elevi de clasa a VIII-a, la simulările dinaintea examenului de final la care au fost folosite tehnici diferite de evaluare doar 4 elevi au obţinut rezultatele scontate după participarea la probele scrise. 13 dintre ei au afirmat că nu erau obişnuiţi cu itemi cu alegere multiplă (obiectivi), iar 4 se aşteptau la o pondere mai mare a itemilor de tip subiectiv. Formulaţi cel puţin 5 generalizări valide pornind de la datele statistice prezentate.
- Ce credeţi că s-ar întâmpla dacă:
  1. am folosi numai itemi de natură obiectivă;
  2. am folosi numai itemi de natură subiectivă;
  3. am folosi armonios/echilibrat itemi obiectivi şi itemi subiectivi .

- Cum credeţi că ar reacţiona elevii dumneavoastră daca aţi preda în continuu, tot capitolul, şi aţi realiza evaluarea, la final de capitol, folosind doar itemi obiectivi? Dar dacă aţi folosi doar itemi subiectivi? Prezentaţi şi explicaţi cel puţin două reacţii probabile.
- Compuneţi un eseu de cel puţin trei pagini cu tema " Când evaluez, negociez cu elevii mei tehnica/tehnicile de evaluare".
- Compuneţi un eseu de cel puţin două pagini cu tema «Tehnica ideală de evaluare este..."
- Se dă următoarea situaţie: aţi planificat de multă vreme teza sau o lucrare de sinteză care urmează să se desfăşoare în scris. În ziua respectivă clasa solicită ca evaluarea să se realizeze oral sau să fie amanată evaluarea pentru data următoare. Imaginati-vă cel puţin trei modalităţi/soluţii pentru a ieşi din impas.
- Cum contribuie principiul complementarităţii tehnicilor de evaluare de natură obiectivă şi subiectivă la soluţionarea/împlinirea dezideratului pedagogiei moderne de a evalua deopotrivă obiective educaţionale cu grade diferite de complexitate?
- Prezentaţi/identificaţi cel puţin doua situaţii în care este mai potrivit sa folosiţi:
  1. itemi obiectivi
  2. itemi subiectivi
  3. itemi semiobiectivi
  4. itemi cu alegere dual㠹
  5. itemi cu alegere multiplă
  6. itemi tip pereche
  7. itemi tip rezolvare de probleme
  8. itemi tip eseu.
- Auzim adesea afirmaţia: "Itemii obiectivi asigură obiectivitate absolută în evaluare. De aceea ei sunt cei mai potriviţi in verificarea rezultatelor şcolare ale elevilor". Ce eroare de argumentare este comisă în asemenea împrejurări?

- Selectaţi dintr-o lucrare reprezentativă din lista bibliografică un text de aproximativ o pagină care abordează „tipuri de itemi”. Identificaţi/ exprimaţi ideea principală care se desprinde din text precum şi trei idei secundare.
- Ce postulat/principiu motivează afirmaţia: «Tehnica cea mai bună de evaluare este cea care mi se potriveşte cel mai bine!”?
- Imaginaţi-vă că sunteţi inspector la Inspectoratul Şcolar Judeţean. Realizaţi planul unei expuneri/conferinţe pe care urmează să o susţineţi în faţa cadrelor didactice pe tema “Tehnici moderne de evaluare”.
- La începutul semestrului aţi fost anunţat că va trebui să susţineţi în comisia metodică din care faceţi parte un referat cu tema ”Itemi obiectivi - itemi subiectivi: analiză comparativă şi relaţii”. Redactaţi textul/suportul necesar pentru o asemenea situaţie.
- Prezentaţi cel puţin două puncte tari şi două puncte slabe despre literatura pedagogică din ultimele două decenii în care este abordată problematica tehnicilor de evaluare a rezultatelor şcolare ale elevilor.

CAP. VIII. INSTRUMENTE DE EVALUARE

Competenţe specifice

Pe parcursul şi la sfârşitul capitolului, studenţii vor fi capabili:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: dispozitiv de evaluare, instrumente de evaluare, calităţile instrumentelor de evaluare, grile si bareme de corectare, scări uniforme - scări descriptive de evaluare, referent – referenţial - referenţializare, matrici de prelucrare a rezultatelor , probe de evaluare, probe de progres, probe de ameliorare, chestionar cu alegere multipla etc;
- Să utilizeze aceste concepte în diverse situaţii de instruire, activităţi metodice etc;
- Să aleagă/determine instrumentele de evaluare în funcţie de tipul de intervenţie , de specificul situaţiilor evaluative concrete;
- Să integreze principalele concepte specifice instrumentelor de evaluare a rezultatelor şcolare ale elevilor în propriul sistem al valorilor profesionale;
- Să clasifice principalele instrumente de evaluare a rezultatelor şcolare ale elevilor în funcţie de diverse criterii: instrumente pentru culegerea informaţiilor, instrumente de lucru sau de ajutor al elevului, instrumente de comunicare socială cadru didactic - elev etc;
- Să definească fiecare din instrumentele de evaluare folosite de cadrele didactice în procesul evaluativ;
- Să caracterizeze principalele tipuri de instrumente de evaluare folosite în învăţământul preuniversitar romanesc;

- Să stabilească relaţia dintre semnificaţia fiecărei evaluări/situaţii evaluative şi instrumentele de evaluare cele mai adecvate;
- Să argumenteze necesitatea integrării într-un demers evaluativ a diverselor instrumente de evaluare;
- Să aplice în practică algoritmul conceperii/proiectării probelor de evaluare;
- Să construiască probe de evaluare care să satisfacă principalele condiţii tehnice de validitate si fidelitate;
- Să identifice în practica educaţională situaţii în care este preferabil să folosim un instrument de evaluare sau altul;
- Să identifice situaţii în care este preferabil să folosim instrumente constituite din itemi subiectivi;
- Să identifice situaţii în care este preferabil să folosim instrumente constituite din itemi subiectivi;
- Să identifice situaţii în care pot fi folosite instrumente constituite atât din itemi obiectivi cât şi din itemi subiectivi;
- Să aplice în practică regulile de redactare/elaborare/prezentare a diverselor categorii de instrumente de evaluare;
- Să aplice în practică regulile de corectare a diverselor tipuri de instrumente de evaluare;
- Să stabilească asemănări şi deosebiri între categorii diverse de instrumente de evaluare;
- Să identifice avantaje şi limite ale folosirii instrumentelor de diferite categorii;
- Să coreleze tipurile de instrumente cu abilităţile sau competenţele ce urmează a fi evaluate;
- Să identifice situaţii educaţionale specifice folosirii diferitelor categorii sau tipuri de instrumente;
- Să utilizeze/să integreze în practica şcolară instrumente variate de evaluare, în diverse contexte educaţionale;
- Să construiască grile şi bareme de corectare a probelor de evaluare;

- Să elaboreze descriptori de performanţă în concordanţă cu obiectivele/competentele vizate, pe diferite paliere/niveluri: minimal, mediu, maximal;
- Să conceapă grile de evaluare, matrici de prelucrare, tabele de specificare etc;
- Să construiască instrumente de evaluare adecvate ca deschidere diverselor grade de complexitate a obiectivelor educaţionale urmărite în practica şcolară;
- Să valorizeze întrebările ca instrumente de bază, fundament al conversaţiei euristice;
- Să formuleze întrebări euristice de diferite categorii;
- Să precizeze tipologia, clasificarea, caracteristicile şi funcţiile întrebărilor orale ca instrumente de evaluare;
- Să interpreteze rezultatele diverselor evaluări obţinute prin utilizarea diferitelor instrumente;
- Să conştientizeze faptul că nici un instrument nu este suficient de unul singur, că rezultatele diverselor instrumente trebuie corelate;
- Să valorifice rezultatele şcolare ale elevilor, culese prin diferite instrumente, în vederea optimizării procesului de instruire;
- Să caracterizeze direcţiile şi tendinţele reprezentative de evoluţie a instrumentelor de evaluare a rezultatelor şcolare ale elevilor din învăţământul preuniversitar;
- Să manifeste receptivitate faţă de inovaţiile din sfera instrumentelor de evaluare şcolară.

CONŢINUTUL ŞTIINŢIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. Dispozitivul de evaluare

1.1. Repere conceptuale

1.2. Funcţii

1.3. Operaţii

1.4. „Modele“ reprezentative de evaluare

2. Instrumentele de evaluare

2.1. Repere conceptuale

2.2. Relativitate şi diversitate în alegerea / folosirea instrumentelor de evaluare

2.3. Funcţii

2.4.Tipologia instrumentelor sau mijloacelor evaluative

2.5. Instrumente specifice (cu precădere) evaluarii formative

2.5.1. Evantaiul instrumentelor de evaluare formativă

2.5.2.Instrumente pentru colectarea informaţiilor

2.5.3. Instrumente de observare a comportamentului elevului şi de analiză a produselor învăţării

2.5.4. Instrumente de ameliorare a învăţării

2.5.5. Instrumente de comunicare socială profesor-elev

3. Proiectarea si construirea instrumentelor de evaluare

3.1. „Construcţia” evaluării - ştiinţa , tehnica sau arta ?

3.2. Determinări ale instrumentelor de evaluare; corelaţii funcţionale

3.3. Calităţile instrumentelor/probelor de evaluare

3.3.1. Fidelitatea

3.3.2. Obiectivitatea testului/ probei
3.3.3. Validitatea
3.3.4. Sensibilitatea
3.3. 5. Aplicabilitatea

3.4. Transcrierea unei competenţe într-un sistem de performanţe SAU Selecţia instrumentelor de evaluare

3.4.1. Un continuum: de la instrumente „închise" la instrumente „deschise"
3.4.2. Corespondenţe progresive : între gradul de complexitate a obiectivelor şi deschiderea instrumentelor de evaluare
3.4.3. Paradigme paralele sau corespondenţe progresive
3.4.5. Interdependenţa « tip de evaluare » - « tip de instrumente »
3.4.6. Corectarea, aprecierea şi valorificarea probelor de evaluare
3.4.7. Ameliorarea practicilor evaluative curente

3.5. Matrici de prelucrare a rezultatelor probelor de evaluare

3.5.1. Matricea „ITEMI/ ELEV"
3.5.2. Matricea "OBIECTIVE/ ELEV"
3.5.3. Matricea tipurilor de rezultate aşteptate

3.6. Instrumente de comunicare socială

3.6.1. Carnetul de note
3.6.2. Buletinul şcolar

4. Proiectarea si realizarea unui demers evaluativ la nivelul unei discipline de studiu

4.1. Anticiparea demersului evaluative

4. 2. Un demers coerent şi integrat de evaluare pe bază de competenţe la nivelul unei discipline de studiu

4.2.1. Etape în implementarea modelului
4.2.2. Semnificaţia conceptelor folosite

5. APLICAŢII ŞI TEME DE REFLECŢIE

ANALITICA TEMELOR

1. Dispozitivul de evaluare

1.1. Repere conceptuale

Dispozitivul de evaluare reprezintă ansamblul modalităţilor prevăzute pentru a culege, a prelucra, a interpreta, a prezenta şi a valorifica informaţia evaluativă. Dispozitivul descrie şi articulează metodele, tehnicile şi instrumentele de culegere, prelucrare şi prezentare a informaţiei referitoare la procesul şi produsul învăţării.

Acesta precizează:

- Circumstanţele (împrejurările) şi momentele sau etapele când se face evaluarea;
- Natura informaţiei ce trebuie culeasă (obiectul evaluării: cunoştinţe, capacităţi, abilităţi etc.)
- Instrumentele cu ajutorul cărora se va realiza această activitate.

Pertinenţa evaluării este asigurată dacă sunt respectate câteva **cerinţe**:

- *Definirea* tipului de intervenţie
- *Alegerea* instrumentelor de evaluare
- *Determinarea* momentelor când se face evaluarea etc.

1.2. Funcţii

Un dispozitiv de evaluare are următoarele **funcţii:**

- articulează modalităţile stabilite pentru culegerea informaţiei;
- prevede/stabileşte nivelurile şi tipurile de „confruntare" dintre obiectul de evaluat si referent (Ch. Hadji, op. cit., pag. 155).

A construi un dispozitiv de evaluare înseamnă a combina mijloacele, variabilele, factorii conform unui plan. Acest plan va fi în funcţie de:

- **Natura proiectului de evaluare**. În particular trebuie ţinut seama de:
  - Modelul de evaluare agreat de evaluator

- Modelul dominant de funcţionare a realităţii ce trebuie evaluată (de evaluat).

- **Natura proiectului de formare** (a sistemului şi a procesului de învăţământ):
  - Finalităţi generale
  - Intenţii dominante de schimbare urmărite prin programul respectiv de instruire
  - Modelul de formare agreat de factorii de decizie, de organizatori.
  - Particularităţile concrete ale sistemului de formare din interiorul căruia va fi decupat obiectul de evaluare (de *evaluat).*

1.3. Operaţii

Construcţia unui **dispozitiv pertinent de evaluare** presupune o muncă ce depăşeşte cu mult simpla activitate de a pune în operă „tehnica" procedurilor. Nu este de ajuns să dispunem de instrumente de evaluare suficient de bogate; trebuie să posedăm şi priceperea de a utiliza un **instrument bun** /instrumentar bun într-un **moment bun**, pentru a realiza cel mai **bine intenţiile** noastre. Este nevoie, deci de pricepere pentru a „produce" informaţii utile pentru:

- a cunoaşte, a judeca, a interpreta
- a regla acţiunea
- a pregăti decizia
- a ne pronunţa asupra realităţii
- a emite puncte de vedere eficace şi pertinente.

Demersul pentru construirea unui dispozitiv de evaluare integrează următoarele **operaţii** (idem, pag. 156-157):

- Interogări / precizări / clarificări cu privire la proiectul de evaluare:
  - Care este intenţia dominantă a proiectului de evaluare:
    - măsurare, apreciere sau interpretare ?
    - control, reglare, înţelegere a realităţii ?

- Care este concepţia dominantă a realităţii evaluate, sau altfel spus: La ce serveşte această activitate de formare ? Care este modelul de funcţionare privilegiat / promovat:
  - este centrat pe sistemul de învăţământ în general?
  - este centrat pe sistemul respectiv de formare ?
  - este centrat pe subiectul format ?
  - Interogări / precizări / clarificări cu privire la proiectul de formare:
- Care sunt finalităţile sistemului ?
- Ce transformări sunt aşteptate şi la ce niveluri ?
- Care este tipul de aşteptare / expectanţă din partea elevilor/de la elevi :
  - competenţe ?
  - calităţi personale ?
  - atitudini ?
  - Prevederea/anticiparea procedurilor:

- Determinarea/stabilirea informaţiei utile, adică răspunsul la întrebarea: ce ne va interesa, care va fi obiectul de evaluat ?
- precizarea modului de culegere/„operare", „surprindere" a informaţiei utile:
  - Cine va opera culegerea informaţiei ?
  - Când ?
  - Cu ce instrumente ?
- definirea cadrului de interpretare şi de folosire a informaţiei culese, adică răspunsuri la întrebările:
  - Cum vom prelucra şi interpreta informaţia culeasă?
  - Ce vom face cu această informaţie, cine va beneficia de ea ?

1.4. „Modele" reprezentative de evaluare

Alegerea *„modelului*" de evaluare are o importanţă majoră. **Modelul de evaluare** se construieşte în funcţie de **intenţiile dominante** ale demersului

evaluativ. „Modelul" determină „decupajul" obiectului de evaluat, alegerea momentelor/etapelor, construcţia instrumentelor etc. Intenţiile dominante sunt, de asemenea, importante şi îşi pun amprenta asupra „modelului" de evaluare.

Cele mai reprezentative **modele de evaluare** sunt (Jean Marie de Ketele):

- Modelul lui Tyler, ***centrat pe obiective***. Pentru Tyler, scopul esenţial al evaluării este de a aprecia distanţa dintre o performanţă observată şi obiectivele predeterminate. Obiectivele sunt definite de către responsabilii de formare / decidenţi şi specialişti. Evaluatorii se mărginesc să observe/constate rezultatele cu ajutorul instrumentelor „preconstruite". Elevii/formaţii sunt supuşi judecăţii finale.
- Modelul lui Stufflebeam. Scopul esenţial al evaluaării este acela de a produce informaţia necesară pentru decidenţi.
- Modelul lui Scriven, centrat pe elev, pe „formabil", adică pe „consumator". Evaluatorul are ca sarcină să aprecieze valoarea unui program de formare în raport cu nevoile reale ale elevilor / formabililor.
- Modelul lui Stake, centrat pe „ formabili", pe persoanele implicate în procesul de formare. Scopul este de a produce informaţii utile privind înţelegerea acestui proces. Este vorba, deci, de a primi maximum de informaţii relative la diferiţi „clienţi" cu scopul de a le permite să înţeleagă şi să amelioreze acţiunea lor.

Practica şcolară în domeniu demonstrează faptul că „indiferent de concepţia cu privire la evaluare pe care o adoptă evaluatorul şi indiferent de funcţia principală care i se atribuie acesteia într-un anumit context, construcţia unui dispozitiv de evaluare este absolut necesară" (Ch. Hadji, pag. 146).

Intenţiile dominante , care determina caracteristicile dispozitivului de evaluare, sunt foarte diferite. După Stake, se evaluează:

- pentru a măsura progresele elevilor
- pentru a înţelege mai bine actorii şi activităţile lor;

- pentru a raţionaliza deciziile cotidiene etc.

Intenţia dominantă poate oscila între:

- simplă cunoaştere (analiză) şi acţiune (gestionare)
- între „control" şi „evaluare"
- între estimare şi apreciere.

„Modelul de evaluare" se construieşte în jurul fiecăreia din aceste intenţii care reprezintă, de fapt, **pivotul** acţiunii evaluative propriu-zise. Evaluarea nu se reduce la culegerea de informaţii. Construcţia instrumentelor de evaluare necesare culegerii „datelor" nu este suficientă. „Fără **criterii** în raport cu care datele culese capătă semnificaţie, indicatorii sunt „muţi" (P. Charles Hadji, op. cit.). Prin urmare trebuie precizate şi modalităţile de „tratare a informaţiei", adică referentul (M. Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniţie şi metacogniţie, Ed. Meteor, 2004). Oricare ar fi natura referentului, evaluarea este o „lectură" a realităţii în lumina unei grile de referinţă.

Referentul poate fi:

- de tip **cantitativ** – acceptarea modelului de eficacitate în evaluarea centrată pe **măsurare;**
- **de tip calitativ** – în cazul unui model de evaluare centrat pe apreciere, pe valoare (model de sens).

Judecata desprinsă în urma acestei „lecturi" şi care defineşte acea evaluare are la bază punerea în relaţie a celor două realităţi: a realităţii prezente/existente (ce a învăţat elevul) cu realitatea aşteptată/dezirabila (ce trebuie să înveţe). În această relaţionare dintre obiectul de evaluat si referent (real şi ideal, esenţă şi existenţă) trebuie să se precizeze nivelurile şi tipurile confruntării/comparării. Spre exemplu, referentul reprezentat de descriptorii de performanţă din sistemele de învăţământ din unele ţări exprimă trei niveluri, corespunzătoare nivelurilor minimal, mediu şi maximal ale performanţelor elevilor: S, B, Fb.

2. Instrumentele de evaluare

2.1. Repere conceptuale

În ***sens primar***, un instrument este un obiect cu care se lucrează manual, se acţionează manual asupra unei materii/substanţe, asupra unui material pentru a-l transforma sau a-l finisa.

În ***sens larg***, **instrumentul** este un obiect, un dispozitiv etc. care facilitează efectuarea unei acţiuni, a unei practici. El permite studierea minuţioasă a lucrurilor, fiinţelor sau fenomenelor.

Termenul de "instrument" (in general) este ambiguu, din cauză că:

- Desemnează „obiecte/ unelte/ scule " de complexitate diferită ;
- Intervine la momente diferite şi la niveluri diferite;
- Are utilizări foarte diverse etc.

În **domeniul şcolar**, în cazul evaluării elevilor, instrumentul se prezintă cel mai adesea sub formă de „subiecte", fişe, probe etc. constituite din **întrebări**, **exerciţii** sau **probleme** cu care aceştia vor fi confruntaţi. În sens larg, în cazul nostru, **problema** este o situaţie care implică una sau mai multe dificultăţi cu care elevul trebuie să se confrunte. Cu alte cuvinte, într-o asemenea situaţie se oferă elevului ocazia unei „prestaţii". Situaţia de confruntare urmează să declanşeze un comportament care va reprezenta obiectul observării şi analizei. Evaluarea este de fapt, în contextul dat, **observare – analiză – interpretare** a acestui comportament. Fiecare din aceste tipuri de activităţi se realizează cu instrumente specifice pentru că:

- Observarea presupune anumite instrumente.
- Un barem analitic are rolul unui instrument de analiză.
- Un model de competenţă cognitivă va avea rolul unui instrument de interpretare.

Prin urmare, în cazul aceleiaşi evaluări vor interveni instrumente de diferite tipuri şi la diferite niveluri.

Unele instrumente de evaluare se utilizează **„la cald",** altele **„la rece",** adică la câtva timp după aceea.

Instrumentele de evaluare oferă informaţiile necesare pentru a lua decizii. "Aceste informaţii nu au caracter magic, nu sunt absolute.

Examinările cu caracter prognostic, predictiv, spre exemplu, nu permit anticiparea viitorului, ci doar contribuie la reducerea incertitudinii asociate luării unei decizii. Evaluările ştiinţifice oferă rezultate care trebuie interpretate într-un cadru probabilist. (Jean Vogler, Evaluarea în învăţământul preuniversitar, pag. 226).

În concepţia evaluării moderne se insistă pe necesitatea de a pune în funcţiune dispozitive complexe menite să ofere elevilor, profesorilor şi părinţilor instrumente de dialog pentru a ameliora performanţa sistemului. În plus, informaţiile înregistrate pot să faciliteze activitatea de evaluare a factorilor responsabili din cadrul sistemului. Mai mult, totul trebuie să fie explicit. Comunicarea între parteneri, cooperarea, colaborarea devin caracteristici ale unei evaluări care are la baza un „contract social", un „contract pedagogic" între parteneri cu drepturi şi responsabilităţi asumate (M. Manolescu, Evaluarea scolara- un contract pedagogic", Bucuresti, 2002).

2.2. Relativitate şi diversitate în alegerea instrumentelor de evaluare

În domeniul şcolar nu există instrumente de evaluare specifice, asemenea altor domenii sau sectoare de activitate. Evaluatorul nu dispune de instrumente care să-i aparţină numai lui şi a căror utilizare să-i asigure reuşita în activitate. Din acest motiv, J. M. Barbier remarca faptul ca „Toate tehnicile, instrumentele, procedurile utilizate în domeniul ştiinţelor sociale sunt la fel de valabile în orice demers evaluativ" (J. M. Barbier, L'Evaluation en formation, pag. 216).

Se poate aprecia, deci, că nu există instrumente specifice evaluării şcolare, ci instrumente care pot **să o servească**, fie pentru a declanşa observaţii, fie pentru a le analiza şi interpreta, fie pentru a comunica judecăţile formulate.

Specialişti de prestigiu în domeniul evaluării vorbesc despre cerinţa/ necesitatea constituirii/construirii unui inventar al instrumentelor de evaluare. În acest tablou general de instrumente pot fi incluse exemple / modele deja

consacrate şi bine cunoscute de cadrele didactice dar pot fi introduse şi altele care sunt produs al creativităţii cadrelor didactice/ evaluatorilor.

În literatura de specialitate este acceptata aproape unanim opinia potrivit căreia **nu există instrumente de evaluare universal valabile**. Abandonul ideii de instrument de evaluare universal este profitabil pentru toţi partenerii educaţiei. Pentru că, este evident, reprezentarea unei competenţe prin produsul unei evaluări nu poate fi imaginată independent de natura acestei competenţe. Cadrului didactic are la dispoziţie o mare varietate de metode, mergând de la instrumentele care solicită tehnicile cele mai închise până la cele care permit exprimarea cea mai liberă a elevului. Trebuie să ştim să le folosim în funcţie de complexitatea obiectivelor vizate. In plus, judecăţile formulate trebuie **comunicate** elevilor şi persoanelor interesate. Pentru comunicarea rezultatelor evaluării se folosesc/sau ar trebui să se folosească instrumente diferite, având în vedere diverşii destinatari (elevi, părinţi, factori de decizie, opinia publică etc.).

În pedagogia modernă apar **noi instrumente** de evaluare iar altele, folosite tradiţional, se modernizează. Spre exemplu, **observaţia, cu multitudinea de tehnici si instrumente pe care le presupune,** devine din ce în ce mai mult un mijloc de formare a elevului şi un mijloc de acţiune sub egida pedagogică a obiectivelor educaţionale. Pornind de la **grile de observaţie** elaborate pentru a determina cu precizie sarcinile efectuate în mod real şi a le compara mai bine cu criteriile declarate, au fost concepute o serie de instrumente de evaluare care, dacă sunt împărtăşite, acceptate de elev şi profesor, vor deveni puncte de referinţă comune. Gradul lor de elaborare şi de satisfacere a aşteptărilor este variabil, de la caz la caz.

2.3. Funcţii

Principalele ***funcţii*** ale instrumentelor de evaluare sunt:

- De a declanşa comportamentul elevului
- De a observa si consemna/ retine acest comportament
- De a comunica ceea ce s-a produs şi cum.

Din perspectiva instrumentelor pe care le integrează, **un dispozitiv** de evaluare trebuie să specifice:

- Cine va declanşa comportamentul semnificativ care va fi observat. Cu alte cuvinte, care este situaţia – problemă centrată pe un obstacol pe care trebuie să-l depăşească elevul;
- Cine va permite culegerea informaţiilor: instrumentul, tehnica de observare, directă sau indirectă:
- Cine şi cum se vor realiza „lectura", decodificarea şi comunicarea proceselor şi rezultatelor evaluării efectuate.

2.4. Tipologia instrumentelor sau mijloacelor evaluative

2.4.1. Prezentare generală

Tehnicile şi instrumentele evaluării şcolare încep să fie din ce în ce mai frecvent şi mai complex abordate. Odată cu extinderea evaluării şi deplasarea accentului dinspre rezultate spre procese, metodelor şi tehnicilor tradiţionale li s-au adăugat altele, mai moderne. Pe lângă multiplicarea şi diversificarea cantitativă, s-a înregistrat o îmbunătăţire calitativă. Astfel încât se poate spune că astăzi profesorul/ evaluatorul are la dispoziţie o gamă largă şi diversificată de metode şi tehnici specifice.

La baza organizării unui tablou general de instrumente de evaluare pot sta mai multe **criterii/ principii**: Cele mai relevante sunt:

- criteriul ***„axa temporală",*** în funcţie de care putem distinge mai multe momente/etape potrivite pentru a culege informaţiile pe care ulterior evaluatorul le poate supune analizei şi interpretării.
- Criteriul ***„axa tipologică",*** in funcţie de care putem diferenţia şi identifica instrumente specifice domeniului cognitiv, domeniului afectiv sau psihomotor*;*
- Criteriul „**strategii de evaluare",** în funcţie de care distingem instrumente ale căror tipuri şi caracteristici sunt determinate de:
  - Evaluarea iniţială

- Evaluarea formativă
- Evaluarea sumativă.

Printre **instrumentele de evaluare** educaţională cu cea mai mare frecvenţă, care ar putea reprezenta **un „inventar" (**incomplet) sunt: *seturile de întrebări ;interviul; chestionarul; ghidul de conversaţie/planul de dezbatere; protocolul de observare; listele/inventarele de control/raportare; scalele de evaluare; planul de interacţiune; portofoliul; studiul de caz etc. (D. Ungureanu pag. 152; 154).*

Realizarea practică a evaluării presupune o atitudine flexibilă din punct de vedere metodologic şi al instrumentarului (Ioan Cerghit, op. cit.). Printre procedurile tradiţionale şi frecvent utilizate se află: observarea curentă a comportamentului elevului; analiza greşelilor; verificarea sistematică a temelor scrise în clasă şi acasă; controlul caietelor; întrebări de evaluare; exerciţii; probe scrise şi practice; rezolvări de probleme; lucrări de laborator; extemporale; teze; lucrări de control recapitulative; teste; examene; colocvii.

La acestea se adaugă: baterii de teste de diagnostic; fişe de evaluare; chestionare; tabele cu dublă intrare; teste impuse; studii de caz; dizertaţii; interviuri; teste standardizate; teste de randament; teste de aptitudini; teste formative; fişe individuale de progres; probe pentru evaluarea creativităţii şi originalităţii (compuneri, compoziţii, eseuri, lucrări de artă etc.); elaborări şi susţineri de proiecte; teste de inteligenţă; testele psihometrice; tehnicile de autoevaluare.

Din perspectiva extinderii evaluării de la produse spre procese, au apărut instrumente precum:

- grile de analiză a programelor şi manualelor
- a diverselor suporturi sau materiale didactice
- grile de analiză şi autoanaliză a comportamentelor didactice
- grile de analiză a predării, a strategiilor şi stilurilor
- a comportamentelor şi stilurilor de învăţare ale elevilor etc.

Pentru a realiza evaluarea calitativă a rezultatelor elevilor, este încurajată evaluarea „alternativă" prin:

- metoda portofoliului
- elaborarea şi susţinerea de proiecte
- pregătirea de expoziţii
- lucrări de grup
- jurnale personale
- interviuri
- dezbateri

Metodele si instrumentele „alternative" faţă de cele „tradiţionale" au câteva merite/avantaje:

- introduc elemente noi de învăţare
- contribuie la dezvoltarea creativităţii
- pun accentul pe evaluarea execuţiei directe
- permit urmărirea progresului elevului
- contribuie la apropierea dintre elevi şi profesori
- au o valoare educativă ridicată
- stimulează autoevaluarea.

2.5. Instrumente specifice (cu precădere) evaluării formative

2.5.1. Diversitatea instrumentelor de evaluare formativă

Evantaiul instrumentelor de evaluare formativă este foarte larg. Practicile pedagogice de predare-învăţare nu se lasă închise cu uşurinţă în cadrul strâmt al utilizării uniforme a tehnicilor. Practicile integrează tehnicile şi le transformă, astfel încât acestea din urmă le îmbogăţesc. Este deci o relaţie de influenţă reciprocă între practicile de predare-învăţare şi tehnicile de evaluare.

Astfel, „se pot identifică la o extremitate a acestui evantai grile de evaluare utilizate şi care să mimeze/simuleze evaluarea formativă. La cealaltă

extremă putem identifica grile de evaluare capabile să genereze autentice creaţii pedagogice, care suscită entuziasmul elevilor, interesul acestora, valorizează propria lor imaginaţie şi ameliorează efectiv performanţele şcolare". (Les pratiques scolaires, pag. 163).

În cazul **evaluării formative** instrumentul cel mai adecvat este cel care permite dialogul cu elevul în timp ce el învaţă (Ch. Hadji, pag.168).

După acest criteriu distingem:

- instrumente sau mijloace de ***culegere a informaţiilor***
- instrumente de lucru sau ***de ajutor*** al elevului
- instrumente ***de comunicare*** socială a rezultatelor evaluării.

2.5.2. Instrumente pentru colectarea informaţiilor

Instrumentele care servesc la **culegerea informaţiilor** sunt cele care contribuie direct la producerea de informaţii pentru profesor/evaluator dar şi pentru elevul însuşi. În această categorie intră:

1. ***Instrumente administrate elevilor, cotidian sau periodic:*** probele cotidiene, fişele de muncă independentă , răspunsurile elevilor la întrebările orale, tezele, lucrările de sinteză, produsele elevilor la lucrările practice, eseuri, lucrări literare, rezolvări de probleme etc. Această categorie de instrumente se centrează îndeosebi pe „măsurarea" achiziţiilor cognitive ale elevilor într-un demers „normal", firesc de învăţare, jalonat de evaluări cotidiene sau periodice. Rezultatele obţinute permit luarea masurilor ameliorative necesare atât în ceea ce-l priveşte pe elev cât şi pe profesor. Fiecare din instrumentele enumerate mai sus are caracteristici proprii, se construieşte în funcţie de anumite cerinţe, se aplica/foloseşte în anumite momente ale demersului didactic, vizează „obiecte" evaluative specifice , se corectează şi se valorifica diferenţiat. Deşi ar merita o abordare teoretică şi practică specială, date fiind

frecvenţa şi valoarea lor formativă deosebită, nu ne vom ocupa în mod deosebit în acest curs de asemenea instrumente.

2. ***Instrumente pentru evaluarea producţiilor complexe ale elevilor.*** „O producţie complexă reprezintă orice proces observat sau orice produs finit al elevului care are următoarele caracteristici:
   - Este realizat de elev într-o situaţie de relativă autonomie;
   - Este susceptibil să prezinte variaţii sau diferenţe de la un elev la altul;
   - Urmează a fi evaluat după mai multe criterii (Gerard Scallon, L'evaluation formative, Canada, 2000).

Realizarea producţiilor complexe de către elevi solicită competenţe diverse, disciplinare şi transdisciplinare, din domenii diferite: cognitiv, afectiv, psihomotor. Spre exemplu, un portofoliu pe o anumita problematică, un proiect, un eseu, un experiment , un expozeu oral etc. pot solicita cunoştinţe din domenii particulare precum biologia, ecologia, matematica, abilităţi de colectare a informaţiilor (metodologii de documentare si de cercetare, capacitatea de a sesiza tendinţe de evoluţie, exprimare corecta etc.). Evaluarea acestor producţii complexe solicită punerea în aplicare îndeosebi a demersurilor analitice, bazate pe instrumente bine concepute, după cerinţe bine definite.

3. ***Instrumente de observare a diverselor variabile ale comportamentului elevilor în procesul de învăţare*** , în contexte şcolare sau extraşcolare sau de analiză a diverselor produse ale acestora: grile sau protocoale de observare la activităţile din clasa şi extracurriculare etc. În continuare vom dezvolta succint abordarea acestei categorii de instrumente.

2.5.3. Instrumente de observare a comportamentului elevului şi de analiză a produselor învăţării

În această privinţă practica pedagogică nu oferă încă un instrumentar dezvoltat, diversificat, deşi reprezintă un teren cu mari posibilităţi de afirmare a creativităţii cadrelor didactice. Spre exemplu, s-ar putea construi grile

particulare utile pentru observarea strategiilor de învăţare folosite de elev. La rândul lor profesorii/evaluatorii , în baza unor eforturi metacognitive ar putea formaliza propriile reguli şi criterii de producere şi de judecată, de care ar beneficia elevii înşişi, care le-ar putea folosi ca instrumente de autoanaliză şi autoevaluare. Printre instrumentele din această categorie cele mai frecvent invocate şi utilizate în practica educaţională distingem:

1. grila de evaluare
2. lista de control/ verificare

2.5.3.1. Grile de evaluare; scări descriptive – scări uniforme de evaluare

Grila de evaluare conţine o enumerare de criterii şi subcriterii în funcţie de care se realizează evaluarea activităţii elevului. Criteriile şi subcriteriile sunt grupate sau nu pe domenii şi sunt însoţite, fiecare, de o scară de apreciere sau de judecată. Esenţa metodologiei de elaborare a grilelor de evaluare consta în determinarea criteriilor. Acest demers cere o anumită expertiză.

În cadrul grilei de evaluare, fiecare **criteriu** trebuie să fie însoţit de aceeaşi scară. Scările pot să fie: **uniforme sau descriptive**.

„Criteriul” este un element central în orice tip de evaluare, indiferent de modalitatea de abordare: din perspectivă **normativă** sau **criterială/prin obiective**. Fiecare criteriu folosit în evaluare trebuie cotat cu ajutorul unei scări cu mai multe niveluri. Nivelurile pot fi exprimate fie numeric (spre exemplu de la 10 la 1 sau de la 5 la 1), fie prin calificative (de la Foarte bine la Bine, Suficient şi Insuficient), fie prin litere (A,B,C,…) etc.

Literatura de specialitate identifică două tipuri de scări:

1. Scări uniforme de evaluare;
2. Scări descriptive de evaluare.

1. SCĂRILE UNIFORME

Sunt cele mai frecvente. Ele includ criterii structurate în funcţie de intensitatea variabilă a calităţii fenomenului luat spre evaluare. Iată câteva exemple de intensităţi variabile ale fenomenelor/obiectelor evaluate:

- Satisfăcător, mediu, excelent;
- Insuficient, suficient, bine, foarte bine
- Calităţi specifice însoţite de adverbe: puţin, mai mult, foarte mult etc.
- Scara numerică: de la 10 – 1; 20 – 1; 100-1 etc.
- Scara literală: A, B, C… etc.

În cazul scărilor uniforme remarcăm absenţa totală a elementelor descriptive/ apreciative/ calitative necesare pentru a distinge, unele de altele, fiecare din nivelurile acestei scări. Îndeosebi în cazul scărilor numerice şi literale este necesară o **legendă:** ce reprezintă 10 sau A, care este numărul sau litera care exprimă intensitatea maximă a variabilei evaluate etc.

Scările de apreciere uniforme se completează relativ uşor de către evaluator. După ce s-au stabilit criteriile şi subcriteriile, cadrul didactic marchează cu o cruciuliţă sau încercuieşte numărul, litera, calificativul etc. care corespunde cu opinia sa privind nivelul la care se află variabila respectivă.

Exemplu:

F.b.	Bine	Suficient	Insuficient
	x		

De regulă scările uniforme prezintă niveluri sau eşaloane care corespund

diverselor nuanţe semantice:exactitatea, frecvenţa, rapiditatea, complexitatea etc.

Folosirea scărilor uniforme prezintă unele **inconveniente**:

În mod firesc apare întrebarea: Ce distinge F. Bine de Bine sau de Suficient? Care sunt elementele diferenţiatoare?

Inevitabil apare şi întrebarea: Pe ce ne bazăm când afirmăm că un elev este mai bun decât altul?

Folosirea scării uniforme este asociată îndeosebi cu **abordarea normativă, comparativă.**

Aceasta perspectivă conduce la compararea, de cele mai multe ori, a rezultatelor elevilor şi, inevitabil, la compararea elevilor între ei. Ori în învăţământul modern este din ce în ce mai mult agreată **evaluarea criterială,** care favorizează compararea elevului cu el însuşi pe traseul realizării obiectivelor educaţionale, în defavoarea **evaluării normative,** care conduce la compararea/ clasificarea elevilor.

2. SCĂRILE DESCRIPTIVE

Fiecare nivel din acest tip de scară exprimă o entitate precisă care descrie cât mai exact posibil gradul în care este realizat/ar trebui sa fie realizat un criteriu în cazul unui produs al elevului. În învăţământul romanesc „descriptorii de performanţă pentru învăţământul primar" şi „descriptorii de performanţă pentru examenul de capacitate "oferă exemple pertinente de utilizare a scărilor descriptive în vederea evaluării performantelor elevilor. Pentru fiecare nivel de performanţă (minimal, mediu, maximal; pentru nota 5, pentru nota 7, pentru nota 9 şi pentru nota 10) sunt „ descrise" caracteristicile diverselor variabile ce reprezintă de fapt capacităţi, subcapacităţi, abilităţi pe care trebuie să le manifeste elevii în situaţii de evaluare.

Scările descriptive de evaluare tind să capete din ce în ce mai mult teren în evaluarea modernă, datorită faptului că răspund perfect caracteristicilor evaluărilor de tip apreciativ/formativ, cu un pronunţat rol reglator.

1.3. Interdependenta „strategie de evaluare" – „tipologia" scărilor evaluative

Apelarea la scări descriptive sau uniforme de evaluare este condiţionată de strategia de evaluare abordată. Astfel, recurgerea la scări descriptive este

justificată atât în evaluarea **sumativă,** care certifică achiziţia de către elev a unei competenţe, cât şi în evaluarea **formativă.** (G. Scallon, op. cit.,pag. 209-210).

În evaluarea **sumativă**, folosirea acestui tip de scară urmăreşte asigurarea unui grad ridicat de obiectivitate, mai ales dacă aceasta este realizată de mai mulţi evaluatori. În evaluarea **formativă** recursul la scara descriptivă îl ajută atât pe elev cât şi pe profesor. În ceea ce-l priveşte pe elev, acesta devine capabil să-şi autoevalueze propria activitate.

Scările uniforme pot să includă, aşa cum am arătat mai sus, diverse menţiuni/calificative, cum ar fi: „nesatisfăcător", „satisfăcător", „bun", „foarte bun", „excelent". Fiecare calificativ poate fi însoţit de o valoare numerică: „excelent" poate avea cea mai înaltă valoare (5, spre exemplu), iar „nesatisfăcător" pe cea mai slabă (1). Valorile numerice se adună când calculăm un rezultat final (total). Acest mod de abordare a realităţii educaţionale a fost asociat dintotdeauna cu **evaluarea sumativă**, căreia îi sunt caracteristice judecăţi de ansamblu privind prestaţia elevului sau o notă globală exprimată printr-o cifră. Într-un context de evaluare sumativă nu se face, de regulă, analiza detaliată sau profilul asociat fiecărei performanţe observate şi evaluate. Spre exemplu, competenţele lingvistice sau matematice ale elevilor, atunci când sunt clar formulate prin sarcini de învăţare, sunt atestate global printr-o notă.

În **evaluarea formativă** însă, care este predominantă în realitatea educaţională cotidiană, instrumentele de evaluare trebuie să fie compuse pe cât posibil din **scări descriptive.** Grilele de evaluare pot fi puse la dispoziţia elevilor înşişi pentru a le facilita evaluarea propriilor lor prestaţii. „În acest mod elevii sunt plasaţi în postura de a fi primii destinatari ai unui feed-back având valoarea unei informări de bună calitate" (G. Scallon, pag. 210).

Evaluarea formativă facilitează conturarea **profilului** asociat fiecărei performanţe observate sau evaluate. Dimpotrivă, evaluarea sumativă este asociată cu ideea de judecată de ansamblu sau de notă globală exprimată printr-o cifră.

Paradigmele moderne ale evaluării impun din ce în ce mai mult şi mai frecvent ideea că într-un context de **evaluare formativă** diversele aspecte ale performanţei elevului nu trebuie să fie mascate printr-o notă globală. Într-un asemenea context, trebuie sa se asigure o informare de bună calitate printr-o conexiune imediată. De aceea **este de preferat grila de evaluare descriptivă,** care permite elevilor să ia cunoştinţă despre situaţia în care se află în raport cu sarcinile de învăţare. Ei trebuie să beneficieze de grile de evaluare descriptivă, ale căror niveluri de calitate atinse pentru fiecare criteriu trebuie să fie bine reliefate. Specialiştii apreciază că „producţiile complexe" ale elevilor, din perspectiva evaluării formative, trebuie ferite de o notaţie globală (idem). În consecinţă este de preferat să se realizeze „profilul" prestaţiei elevului, concretizat în performanţe de diverse niveluri, cu ajutorul scării descriptive.

În învăţământul românesc, după cum este binecunoscut, în ciclul primar s-au înlocuit notele cu calificative. Calificativele se acordă pe baza „descriptorilor de performanţă". Aceştia atestă **profilul** asociat fiecărei performanţe observate şi evaluate la elev precum şi diverse niveluri de realizare a acestora.

Un instrument de evaluare bazat pe grila de evaluare uniformă nu răspunde exigenţelor evaluării formative. De aceea în cazul evaluării formative trebuie folosită grila descriptivă. Aceasta are câteva caracteristici care sunt de fapt avantaje:

- se remarcă absenţa valorilor numerice. Itemii nu beneficiază de valori numerice. Această omisiune nu este întâmplătoare. Ea este deliberată pentru a atrage atenţia asupra faptului că trebuie conturat **profilul performanţei elevului** şi nu rezultatul global, total, exprimat printr-o cifră, ca urmare a scorurilor atribuite diferiţilor itemi dintr-o probă de evaluare.
- În anumite situaţii evaluative profilul performantei poate fi asociat cu o cifră ce exprimă o notă globală. Deci rezultatul global calculat (scorul elevului) este posibil să nu fie complet îndepărtat. Important

este însă ca profesorul să se folosească de grilă pentru a sublinia punctele „tari” şi punctele „slabe” ale unui produs al elevului, pentru a stabili o strategie corectivă pe termen lung.

- În grilele descriptive nivelurile de realizare a performanţelor pentru fiecare item în parte sunt dispuse în ordine crescătoare de la stânga la dreapta.

2.5.3.2. Lista de control / verificare

Acest instrument de observare/ evaluare (provenit din englezescul „cheek-list” desemnează o listă de diverse piese ce trebuie asamblate pentru a realiza anumite obiecte. Este un instrument de lucru indispensabil în multe profesii. Spre exemplu, este indispensabil piloţilor, pentru a le reaminti toate detaliile de ordin tehnic ce trebuie verificate înainte de decolare (G. Scallon, pag. 235).

În evaluarea şcolară, **lista de control/ verificare** conţine o enumerare a elementelor factuale, a unor indici/indicatori a căror prezenţă sau absenţă se poate observa într-o situaţie educaţională dată. Acest instrument poate servi pentru a sublinia punctele „tari” şi punctele „slabe” ale unui rezultat dat al elevului. Se recomandă ca indicatorii să fie grupaţi pe teme sau domenii pentru a facilita observarea şi înţelegerea lor.

2.5.4. Instrumente de ameliorare a învăţării

Instrumentele de ameliorare a învăţării sunt concepute pentru a îndeplini funcţia esenţială **de ajutor** sau de sprijin în activitatea de învăţare a elevului. Sunt de mai multe feluri, cele mai importante fiind:

1. instrumente de evaluare a căror funcţie principală este aceea de a ajuta elevul să înţeleagă mai bine ce se aşteaptă de la el; contribuie la conştientizarea progresului lui;
2. toate probele care pot servi la învăţare şi evaluare. Documentul scris pe care-l primeşte elevul şi care se poate concretiza în ceea ce se numeşte „fişe cu sarcini de lucru” trebuie să menţioneze:

- **obiectivul** pedagogic, care exprimă de fapt **competenţa** sau subcompetenţa necesară pentru a depăşi un obstacol determinat;
- **sarcina concretă** de efectuat/situaţia problemă, a cărei rezolvare se presupune că va da ocazia elevului să-şi construiască competenţa vizată. Prin urmare sarcina de lucru este ataşată întotdeauna unui obiectiv (M. Manolescu, op. Cit);
- **condiţiile de realizare** a sarcinii: timp alocat, documente şi materiale utilizabile, ajutor posibil etc.
- **criteriile de evaluare** : „semnele" cu ajutorul cărora vom recunoaşte că sarcina este îndeplinită şi la ce nivel (Ch. Hadji, pag.168).

„Sarcina concretă", „condiţiile de realizare", „criteriile de evaluare" reprezintă de fapt „Regula celor 3 C"; acestea aparţin „Tehnicii lui Mager de operaţionalizare a obiectivelor educaţionale" şi anume:

- *comportamentul* elevului care rezolvă o sarcină de lucru;
- *condiţiile* în care lucrează elevul: cu ajutor, fără ajutor; condiţii prezente – condiţii prealabile etc.
- *criteriile de evaluare* a sarcinii rezolvate (performanţa minimă acceptata).

Din perspectiva **evaluării formatoare,** integrarea obiectivului care exprimă competenţa vizată într-o sarcină de lucru permite elevului să-şi facă o reprezentare concretă asupra a ceea ce se aşteaptă de la el (M. Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniţie si metacogniţie, Editura Meteor, Bucureşti, 2004).

3. Fişele de recuperare/ameliorare a învăţării reprezintă instrumente foarte utile şi destul de frecvent întâlnite în practica şcolară românească. Acestea se folosesc îndeosebi în cazul elevilor cu dificultăţi în învăţare (în procesul instructiv-educativ cotidian) dar şi după evaluări reprezentative/de sinteză, pentru a remedia şi a umple golurile/lacunele. O asemenea fişă de recuperare are o structură şi funcţii specifice. Ea prezintă sarcina de lucru însoţită de: a) regula/ definiţia/algoritmul în baza căruia se poate soluţiona

cerinţa; b)un exemplu de sarcină similară rezolvată deja. Remarcăm faptul că elevul dispune de informaţia necesară din manual şi are un model de rezolvare. În acest context de evaluare formativă, prioritare sunt sprijinirea elevului, ameliorarea învăţării sale şi în nici un caz sancţionarea/penalizarea acestuia.

2.5.5. Instrumente de comunicare socială profesor-elev

Acest tip de **instrumente** vizează **comunicarea socială profesor-elev** cu privire la procesul învăţării şi la rezultatele acesteia. Este vorba de instrumente a căror funcţie principală este aceea de a-i oferi elevului informaţii în măsură să-l ajute **la autoreglarea învăţării**. Se asociază foarte bine cu „evaluarea formatoare", a cărei ipoteză insistă pe ideea că elevul învaţă cu atât mai bine cu cât devine mai autonom. Reprezentarea prealabilă a sarcinilor, a ceea ce se aşteaptă de la el şi însuşirea/asumarea/conştientizarea criteriilor de realizare şi de reuşită sunt instrumentele şi în acelaşi timp garanţia sau marca dobândirii autonomiei. Aceasta „reprezentare prealabilă" este denumită de unii specialişti „harta de studiu" a elevului sau „foaia de parcurs" sau „baza de orientare"(M. Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniţie si metacogniţie, Editura Meteor, Bucureşti, 2004, pag. 83). Evaluarea formatoare solicită **instrumente** a căror funcţie este aceea de a exprima rezultatele evaluării.

3. Proiectarea si construirea instrumentelor de evaluare

3.1. „Construcţia" evaluării - ştiinţă , tehnică sau artă ?

Unii teoreticieni si practicieni încearcă să pună accentul pe o abordare tehnicistă a actului de evaluare, întreţinând, în consecinţă, credinţa că un instrument de evaluare bine construit creşte justeţea demersului evaluativ. Mai mult, această abordare încearcă să insinueze ideea potrivit căreia a învăţa să elaborezi instrumente de evaluare permite în mod inevitabil transferul

abilităţilor tehnice către un "savoir-etre", necesar pentru a efectua o evaluare gândită şi justă (Louise M. Belaire, op. citată, pag. 87). Ori lucrările recente asupra evaluării au demonstrat că mitul învăţării tehnicii de elaborare a instrumentelor trebuie pus în discuţie. A şti să elaborezi tehnici şi instrumente de evaluare nu înseamnă automat "construcţia" evaluării (Paquay et Wagner, 1996; Perrenoud 1996, 1998). Mai mult, această abilitate de construire a instrumentelor de evaluare nu este sinonimă cu acţiunea de evaluare.

Între **complexitatea** obiectivelor educaţionale şi „ deschiderea" **tehnicilor si instrumentelor de evaluare** trebuie să existe corespondenţe progresive. Obiectivele se dezvoltă de la simplu la complex iar instrumentele de evaluare se dezvoltă de la închise spre deschise (Yvan Abernot, Les methodes d'évaluation scolaire, DUNOD, Paris, 1996). Alegerea instrumentelor de evaluare se face în funcţie de obiective.

Pedagogic vorbind, obiectivele elementare „se învaţă" în sensul strict al cuvântului. Când obiectivele devin mai complexe, personalitatea elevului şi a profesorului sunt mult mai solicitate şi obiectul învăţării poate fi mai puţin normat.

Putem spune că forma de evaluare (instrumentul) este la fel de importantă ca şi conţinutul la care se referă (reprezentativitatea acestuia). Trebuie identificate instrumente şi tehnici de evaluare a căror deschidere corespunde obiectivelor urmărite. Aplicarea acestui principiu ameliorează considerabil validitatea evaluării (J. M. De Ketele, L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive? De Boeck, Bruxelles, 1986).

Instrumentele de evaluare sunt calificate, apreciate în funcţie de tipul de răspuns pe care îl solicită. Spre exemplu, chestionarele cu alegere multiplă sunt instrumente închise. Invers, compoziţiile, creaţiile artistice sunt instrumente deschise. Între extreme există o mare varietate de instrumente, unde gradul de libertate al elevului este variabil. Instrumentele cele mai închise fac apel la memorie, la gândirea convergentă. Invers, gândirea divergentă poate fi folosită pentru analiza de text. Gândirea divergentă, care conduce la creaţie, nu poate fi evaluată în aceeaşi manieră precum capacitatea

de a reproduce anumite informaţii. E unanim acceptat faptul că anumite forme de evaluare sunt mai adecvate evaluării unei capacităţi decât altele.

Construirea unui instrument de evaluare eficient impune respectarea câtorva **reguli:**

- **Identificarea sarcinilor de lucru** care corespund cel mai bine comportamentelor semnificative şi specifice disciplinei pe care o învaţă elevul. Aceste sarcini să fie centrate pe **obstacol** sau dificultăţi specifice, reprezentative şi să solicite formarea unor **competenţe** care traversează disciplina sau obiectul de studiu la care ne raportăm.
- **Construirea,** împreună cu elevii, pentru fiecare din aceste sarcini, a unei „fişe de lucru" care să conţină / să indice ceea ce se aşteaptă concret de la elev. Acest instrument va servi drept „ghid de învăţare".
- **Determinarea** modalităţilor concrete în care se va face evaluarea, atât pe parcursul secvenţei de învăţare cât şi la finalul acesteia.
- **Construirea** instrumentelor şi stabilirea concreta a modului cum se va realiza comunicarea profesor-elev privind procesul învăţării dar şi produsul/rezultatul acesteia.

Instrumentele de măsurare şi **apreciere** trebuie să aibă câteva **calităţi** fundamentale:

- obiectivitate
- validitate
- fidelitate.

3.2. Determinări ale instrumentelor de evaluare; corelaţii funcţionale

Pentru a se ajunge la formularea judecăţii de valoare, care este de fapt raţiunea şi esenţa oricărei evaluări, este nevoie de strângerea de date, informaţii, suficient de multe şi de relevante pentru situaţia, procesul, aspectul, elementul supus evaluării. Acestea trebuie sa fie relevante atât

cantitativ cat şi calitativ. Este necesară, deci, punerea de către evaluator a **obiectului evaluării** într-o **situaţie evaluativă.**

Acest lucru se realizează prin configurarea unui **dispozitiv evaluativ,** capabil să organizeze şi să declanşeze situaţia evaluativă ca atare. Aşa cum obiectivele evaluării determină tipul de informaţii ce trebuie culese, tot astfel acestea din urmă determină tipul de instrumente ce trebuie să fie elaborate. Instrumentul de evaluare trebuie să fie conceput astfel încât să identifice ceea ce se doreşte şi nu altceva (Jean Vogler, Evaluarea în învăţământul preuniversitar, Elaborarea instrumentelor, pag. 153). Elementele centrale ale acestui dispozitiv sunt **instrumentele** sau **mijloacele** de evaluare.

Există, inevitabil, o puternică şi permanentă corelaţie funcţională între **instrumentele** de evaluare şi **operaţiile** evaluării (măsurarea, aprecierea, decizia).

De asemenea sunt corelaţii importante între instrumentele de evaluare şi strategiile evaluative (iniţială, formativă, sumativă) precum şi între instrumente şi metodele de evaluare (modurile de evaluare). Fiecare operaţie, etapă, metodă evaluativă îşi „cheamă", „îşi caută" practic instrumentul evaluativ cel mai potrivit.

Referitor la acest aspect, Jean Vogler (op. cit.) spune:

„În funcţie de cum se asociază în mod compatibil şi oportun **formele/modalităţile** de evaluare cu **operaţiile** acesteia, se recurge la **instrumente** sau **seturi de instrumente** de evaluare care se consideră că onorează optim, sau cel puţin predilect, unele dintre aceste asociaţii/combinaţii structural-operaţionale".

Evident, în tot acest demers trebuie ţinut cont şi de natura , structura, dar şi eventuala funcţionare a ceea ce constituie **obiectul evaluării** în discuţie expres vizat**.**

În ciuda unei anumite **polivalenţe**, elementele componente ale instrumentarului evaluării educaţionale nu pot fi utilizate, totuşi, oriunde şi oricând.

3.3. Calităţile instrumentelor/probelor de evaluare

O problemă importantă este aceea a proiectării instrumentelor de evaluare conform standardelor care să corespundă unor indicatori precum validitatea, fidelitatea etc. Rezultatele evaluării să aibă o anumită semnificaţie pentru elev. Pentru a răspunde acestei cerinţe este necesară relaţionarea a trei componente (A. Stoica, Ghid de evaluare, 1999):

- abilitatea/abilităţile ce trebuie sau se doresc a fi evaluate prin fixarea sarcinii de lucru;
- elementul/elementele de conţinut, ţinând de specificul curricular, ce reprezintă probleme de evaluat;
- criteriile de corectare/apreciere.

Instrumentele (probele) prin care se efectuează evaluarea trebuie să dovedească o serie de calităţi (A. Stoica, op. citată). Cele mai semnificative sunt: fidelitatea, sensibilitatea, obiectivitatea, validitatea, aplicabilitatea.(?).

3.3.1. Fidelitatea

Fidelitatea este calitatea unei probe de evaluare de a da rezultate constante în cursul aplicării ei succesive. O evaluare/probă are această calitate dacă, oricare ar fi numărul corecturilor şi al corectorilor, se ajunge la acelaşi rezultat. Întrebările cărora trebuie să le răspundă evaluatorul sunt: „Peste o lună, voi considera excelentă o lucrare a unui elev pe care astăzi o consider excelentă? Va fi apreciată ca fiind excelentă şi de către colegii mei?”

Fidelitatea vizează stabilitatea şi constanţa observaţiilor atunci când se realizează două sau mai multe măsurări succesive (operaţii de măsurare) iar condiţiile de utilizare nu se schimbă. Este în primul rând legată de calitatea măsurării. De aceea , în practica evaluativă, cadrul didactic trebuie să se asigure că instrumentul cu care operează este cât se poate de corect.

Gradul de asigurare a fidelităţii depinde de o serie de factori, aflaţi mai mult sau mai puţin sub controlul evaluatorului.

- Chiar opiniile specialiştilor teoreticieni şi practicieni sunt împărţite. Există specialişti care afirmă că unele instrumente de evaluare sunt de o mare fidelitate. Alţii dimpotrivă, spun că nu se poate atinge perfecţiunea.

Anumite instrumente de evaluare pot asigura o fidelitate cvasiperfectă. Un exemplu îl oferă Chestionarul cu alegere multiplă (CAM). În cazul altor instrumente trebuie să tindem spre ameliorare, fără a atinge perfecţiunea. O compoziţie într-un domeniu umanist (sau la o disciplină din domeniul umanist), spre exemplu, nu va fi niciodată identic notată de către doi corectori şi nici de acelaşi corector în momente diferite. Se va manifesta variabilitatea intraindividuală şi interindividuală. **Dacă, însă, ceea ce se aşteaptă de la elev a fost explicitat, notele diferitelor corectori pot fi destul de apropiate.**

Se ştie că probele/fişele/lucrările elevilor pot obţine note foarte diferite şi că unii corectori sunt mai dispuşi decât alţii să acorde note bune sau invers, note slabe. Nu există diferenţe de la o disciplină la alta din acest punct de vedere. Severitatea sau indulgenţa profesorilor sunt diferite. De asemenea sunt frecvente punctele de vedere diferite asupra aceleiaşi lucrări, ca să nu mai vorbim de manierele diferite ale acestora de a folosi scara de notare.

Lipsa de fidelitate a evaluărilor şcolare nu trebuie exagerată. Se ştie că lucrările „excelente" nu obţin cu uşurinţă note bune şi invers: lucrările „slabe" nu obţin întotdeauna note proaste. La rândul lor, lucrările „de nivel mediu" sunt adesea subiect de discordie între corectori (Yvan Abernot, pag. 24).

3.3.2. Obiectivitatea testului/ probei

Obiectivitatea vizează gradul de concordanţă între aprecierile făcute de evaluatori independenţi, în ceea ce priveşte un răspuns "bun" pentru fiecare dintre itemii unei probe.

Obiectivitatea testului este sporită dacă:

- Redactarea şi organizarea instrumentelor corespund scopului evaluării şi caracteristicilor populaţiei testate. Formulările trebuie să fie cât mai accesibile. Elementele componente, itemii, pot măsura individual (sau pe grupe) realizarea fiecărui obiectiv educaţional ce se doreşte a fi evaluat. După natura lor (itemi cu răspuns închis sau deschis, cu răspuns unic sau la alegere, ori bazaţi pe tehnica identificării perechilor), fiecare tip de item abordat are condiţii şi

criterii specifice de formulare/redactare, nerespectarea lor putând afecta calitatea de ansamblu a testului.

- organizarea testului/ probei pe componente sau modul de îmbinare a itemilor este importantă pentru rezultatul calitativ al evaluării. Experţii în domeniu opinează că este necesar ca itemii să fie integraţi în funcţie de gradul lor de dificultate, de la cei mai uşori către cei cu dificultate sporită. În sfârşit, trebuie amintită importanţa, în evaluarea calităţii instrumentelor, a estimării corecte a lungimii testului şi a itemilor formulaţi (Louise M. Belaire, op. citată).
- Testele de evaluare trebuie pretestate. Indiferent de metodologia de evaluare proiectată, verificarea instrumentelor sub aspect calitativ necesită testarea lor prealabilă (pretestarea) pe segmente de populaţie similare sub aspect statistic cu populaţia şcolară ce urmează a fi evaluată. Literatura de specialitate nu precizează numărul subiecţilor necesari a fi pretestaţi. Unii autori apreciază că trebuie luate în considerare condiţiile pretestării, respectiv testarea unor colectivităţi de elevi - de regulă o clasă - funcţionând sub influenţa unui set de factori de natură obiectivă sau subiectivă comuni pentru toţi subiecţii (dimensiunea clasei de elevi, gradul de pregătire a cadrului didactic etc.). În aceste condiţii, pretestarea poate să acopere o populaţie omogenă de circa 100 elevi din minimum 4-5 clase diferite (Yvan Abernot, op. citată).

3.3.3. Validitatea

Validitatea este calitatea unei probe de evaluare de a măsura exact ceea ce este destinată să măsoare: nimic în plus, nimic în minus, nimic altceva.. ”Măsor corect ceea ce vreau să măsor?”- Aceasta este întrebarea specifică. **Validitatea** vizează corespondenţa dintre ceea ce trebuie evaluat şi ceea ce se evaluează efectiv.

Distingem **validitatea criteriilor** şi **validitatea** conţinutului.

- *Validitatea criteriilor* vizează valoarea de prognostic a rezultatelor obţinute cu ajutorul unui test/unei probe. Măsura stabilită cu ajutorul

unui test/unei probe va fi considerată validă dacă ea ne permite să prognosticăm, cu o mică marjă de eroare, măsura unei alte caracteristici (reuşita elevului în formare sau reuşita profesională de exemplu).

- *Validitatea conţinutului* se referă la problema pertinenţei şi a reprezentativităţii sarcinilor propuse în test/probă, în raport cu domeniul care trebuie măsurat. (Jean Vogler, pag. 227).

Tipurile particulare de validitate (ex. Gronlund, 1971; Linderman, 1967; Harrison, 1983; West, 1990) sunt următoarele:

- **validitatea de construct:** un test prezintă validitate de construct dacă are la bază definiţii explicite, pertinente şi relevante ale aspectelor pe care îşi propune să le măsoare;
- **validitatea de conţinut** – trebuie să acopere uniform şi conştient conţinuturile avute în vedere;
- **validitatea concurentă** – rezultatele la acest test trebuie să concorde cu rezultatele obţinute de aceeaşi subiecţi la alte probe, despre care se cunoaşte că măsoară aceleaşi rezultate sau tipuri de rezultate de învăţare.
- **validitatea predictivă** - rezultatele obţinute la test corelează cu performanţele obţinute în învăţare (dacă testul este aplicat înaintea unui ciclu sau secvenţe de învăţare) sau ulterioare învăţării.
- **validitate de faţadă** - anumite caracteristici ale testului pot crea o imagine asupra validităţii acestuia; utilizarea unor facilităţi moderne etc.

Dificultăţi în asigurarea validităţii

- In orice demers evaluativ apar probleme de asigurare a validităţii. Spre exemplu, nu exista nici o corelaţie între numărul de pagini şi calitatea unei lucrări. Sunt însă alte variabile, precum prezentarea, ortografia, aspectul îngrijit al unei lucrări, care sunt luate în seamă chiar de către corectorii care declară că nu dau atenţie acestor aspecte.

- **Validitatea** unui test/a unei probe poate fi afectata de câţiva factori (Petru Lisievici, op. cit): claritatea instrucţiunilor, vocabularul şi complexitatea structurilor de comunicare, nivelul de dificultate al elementelor testului, construcţia elementelor testului, ambiguitatea etc.
- Dificultăţile în asigurarea acestei calităţi pot fi diminuate, dar nu se poate ajunge la validitate perfectă. În general, validitatea testului este confirmată pe baza judecăţii experte a unui grup de specialişti în domeniu.

Relativitatea evaluărilor şcolare

Nu este posibil să se atingă validitatea perfectă, dar este foarte posibil să fie ameliorată. Ea se raportează fie la o normă fie la obiective. Când aceste referinţe variază, rezultatul evaluării este modificat. De altfel, unele evaluări se înscriu într-un sistem de criterii precise, altele nu. Astfel, rezultatul unui exerciţiu va fi corect sau nu, pe când o problemă va fi bine sau prost tratată, abordată. O compunere va fi bună sau rea, frumoasă sau nu, referinţa făcându-se la un ideal şi nu la un sistem de reguli.

Relativitatea evaluărilor şcolare este pusă mai cu pregnanţă în evidenţă daca luam în discuţie clasamentele şcolare. Premianţii, ultimii din clasă, rangul elevilor într-un clasament sunt expresii ale acestei relativităţi. Ca să nu mai vorbim de notă, care întotdeauna este relativă. Relativitatea notelor este evidentă în cazul grupelor de nivel, claselor paralele etc., fiind caracteristică în asemenea situaţii. Problema este uşor de rezolvat, cu condiţia de a elabora probe generale, adaptate şi valabile pentru toţi elevii şi nu pentru un grup sau pentru o clasă. (Y.A., p. 24).

Adecvarea elementelor testului la performanţe cognitive măsurate, lungimea/ extensia testului, ordonarea elementelor testului, poziţionarea alternativelor de răspuns corecte, procesul de predare/învăţare, administrarea şi cotarea testului, factorii individuali, factorii de grup etc.

3.3.4. Sensibilitatea

Sensibilitatea unui instrument de evaluare este calitatea acestuia de a diferenţia comportamentele/rezultatele elevilor. Poate fi sintetizată prin răspunsul la următoarea întrebare: :"Notele mele variază atât de fin în funcţie de diferenţele de calitate ale lucrărilor pe care le evaluez?"

Instrumentul de evaluare trebuie să fie astfel construit încât să asigure evidenţierea variaţiilor semnificative ale rezultatelor elevilor (J. M. De Ketele, 1981).

Cerinţe

- Pentru asigurarea diferenţierii elevilor în evaluare, se folosesc scara de notare, scara calificativelor, scara literală etc. Sensibilitatea nu este considerată ca fiind problema cea mai gravă a evaluării şcolare. Notarea pe scara 1-10 sau 1-20, fără a fi perfectă, nu este cea mai rea modalitate de reprezentare a valorii unei lucrări a elevilor printr-o notă, deci printr-o expresie cantitativă.
- Această scară, când este adoptată la nivel naţional şi pentru toate disciplinele, are rolul de a armoniza evaluările unor lucrări, produse, rezultate de naturi diferite.
- Scara de notare trebuie utilizată în toată extensia ei. Din păcate, profesorii nu folosesc în mod identic această scară. „Unii nu folosesc decât extremităţile, alţii numai partea de mijloc" (Y. Abernot, pag. 11).

3. 3.5. Aplicabilitatea.

Este calitatea unei probe de evaluare de a fi administrată şi interpretată cu uşurinţă. " Poate fi aplicată cu uşurinţă aceasta probă?" - iată întrebarea specifică acestei calităţi pe care trebuie s-o îndeplinească o probă.

3.4. Transcrierea unei competenţe într-un sistem de performanţe SAU Selecţia instrumentelor de evaluare

Între tipologia instrumentelor de evaluare şi specificitatea obiectivelor şi conţinuturilor ce urmează a fi evaluate sunt relaţii de interdependenţă. Caracteristicile instrumentelor elaborate, **„deschiderea"** acestora trebuie să

corespundă **complexităţii obiectivelor** urmărite. Între cele două aspecte sunt relaţii de condiţionare reciprocă. Obiectivele evoluează de la simple spre complexe, în timp ce instrumentele se construiesc de la „închise" spre „deschise". Anumite instrumente de evaluare sunt mai potrivite pentru o capacitate sau subcapacitate decât altele. Performanţele vizate prin procesul de evaluare trebuie însă să „traducă", să pună în evidenţa, să fie reprezentative pentru competenţa respectivă. Performanţele trebuie să se raporteze la un conţinut reprezentativ al competenţei. În acelaşi timp însă, trebuie produse sub o formă care să permită aprecierea (Y. Abernot, Pag. 83).Acest demers înseamnă transcrierea stării unei competenţe într-un sistem de performante ce permit evaluarea prin instrumentarul stabilit.

3.4.1. Un continuum: de la instrumente „închise" la instrumente „deschise"

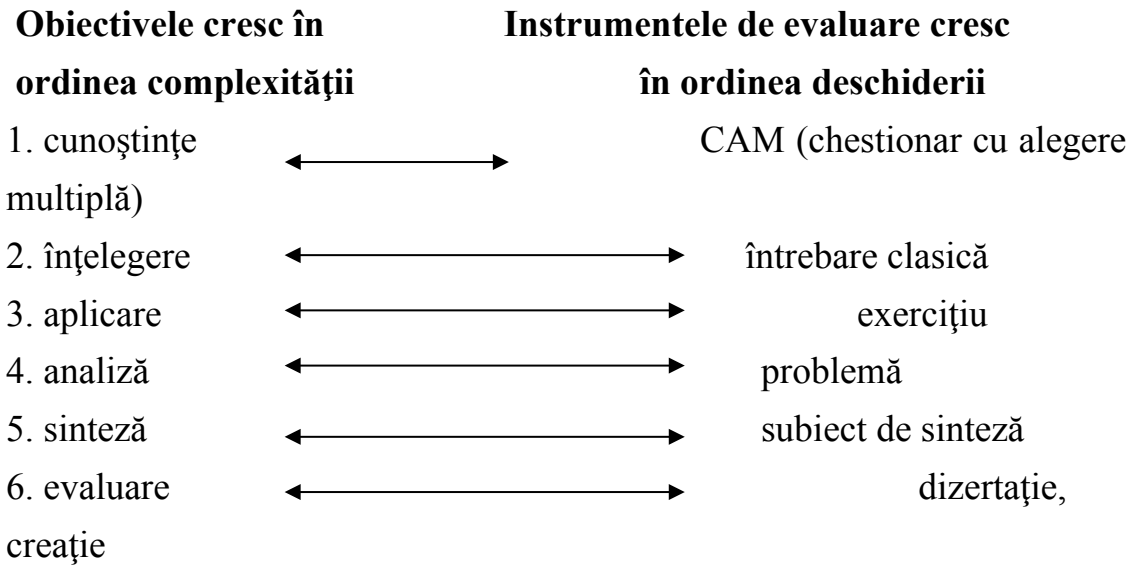
Instrumentul de evaluare este apreciat în funcţie de tipul de răspuns pe care îl implică. Distingem, din acest punct de vedere, instrumente „închise" şi instrumente „deschise". Astfel, *chestionarul cu alegere multiplă* (CAM) ca instrument de evaluare solicită elevului marcarea unei cruciuliţe într-o căsuţă pentru răspunsul corect. Aceasta este forma de răspuns cea mai **închisă.** La polul opus, *compoziţia, creaţia* sunt instrumente de evaluare foarte **deschise.**

„Între formele extreme de închidere şi deschidere există o întreagă varietate de instrumente, al căror grad de libertate lăsat elevului este variabil"(Y. Abernot, op. Cit. Pag. 83).

Instrumentele cele mai închise solicita **gândirea convergentă.** Ele conduc la un răspuns aşteptat, care trebuie formulat fără ambiguitate. Este un răspuns conform cu un „model". **Gândirea divergentă,** care conduce la creaţii mai mult sau mai puţin originale, nu poate fi evaluată în aceeaşi manieră precum capacitatea de a reproduce o informaţie sau de a efectua o operaţie aritmetică.

3.4.2. Corespondenţe progresive: între gradul de complexitate a obiectivelor şi deschiderea instrumentelor de evaluare

În orice proces evaluativ trebuie să se stabilească o corespondenţă directă, progresivă, între obiectivele pedagogice (dispuse în ordinea complexităţii) şi deschiderea instrumentelor de evaluare (închise – deschise). Obiectivele se dezvoltă de la simplu la complex iar instrumentele se concep şi se construiesc de la închise spre deschise. Aceste paradigme paralele sau corespondenţe progresive pot fi reprezentate în maniera următoare:



Această schemă de corespondenţe trebuie interpretata flexibil; nu poate fi aplicată termen cu termen din două motive:

- atât obiectivele cât şi instrumentele au numeroase subcategorii;
- orice categorie de obiective poate fi evaluată cu ajutorul mai multor instrumente.

3.4.3. Paradigme paralele sau corespondente progresive

Tabelul corespondenţelor dintre complexitatea obiectivelor şi deschiderea instrumentelor ne permite să tragem concluzii semnificative.

- „lectura" schemei de mai sus ne permite să diferenţiem cu mai multă uşurinţă două din operaţiile de bază ale evaluării: **măsurare**

şi **apreciere**, mai bine spus diferenţa dintre „ceea ce se măsoară" şi „ceea ce apreciază".

- Până la al treilea obiectiv general răspunsurile aşteptate sunt precise şi fără ambiguităţi, pentru că sunt conforme cu un „model" corect. Răspunsurile elevului nu pot fi decât „adevărate" sau „false".
- Începând de la al patrulea obiectiv însă, participarea, contribuţia, gândirea divergentă a elevului devin importante. În consecinţă instrumentele de evaluare trebuie să se deschidă progresiv pentru a permite exprimarea personalităţii, a contribuţiei personale a elevului. Producţiile elevilor vor fi apreciate, calificate şi comentate.
- Capacitatea elevului de a exprima judecăţi, de a emite păreri, opinii nu poate fi pusă în evidenţă prin marcarea unei cruciuliţe într-o căsuţă (ca în cazul CAM); pe de alta parte, reproducerea unei informaţii aşteptate nu poate fi solicitată printr-o probă de sinteză. „În consecinţă, trebuie să se măsoare cu instrumente închise ceea ce se poate măsura, pentru a rezerva instrumentelor deschise dreptul de a evalua ceea ce nu poate fi decât apreciat." (Yvan. Abernot, pag. 85).
- Un chestionar cu alegere multiplă (CAM) solicita răspunsuri închise. Corectura se realizează uşor. Contribuţia creativă a elevului este nulă. Nu avem nici un indiciu despre personalitatea elevului. Dimpotrivă, în subiectele de sinteză sau de creaţie investiţia elevului şi a corectorului este majoră. De asemenea apar diferenţe în evaluare: doi corectori diferiţi nu apreciază în aceeaşi manieră subiecte de acest gen.
- Pedagogic vorbind, obiectivele elementare se învaţă în sensul strict al cuvântului, se memorează. Când obiectivele sunt mai complexe personalitatea elevului şi a profesorului sunt mai solicitate. În asemenea situaţii "obiectul,, învăţării şi al evaluării nu mai este integrat în structuri fixe. Astfel, „nimeni nu poate să înveţe arta de a

găsi soluţia unei probleme. Descoperirea nu se învaţă, se munceşte. La fel originalitatea, eleganţa stilului etc”(Y. Abernot, pag. 76).

Obiective educaţionale	**Instrumente de evaluare**	**Răspunsuri ale elevului**	**Tip de gândire**	**Tip de evaluare**	**Investiţie**	**Pedagogie**
Elementare	Închise	Conforme cu un model corect şi complet	Convergentă	Cantitativ	(Prof. şi elevi) slabă	Ceea ce „se predă”
Cunoştinţe	CAM* Itemi de selecţie	Adevărat/Fals Corect/Incorect Structurat/ Nestructurat		Ceea ce se măsoară	Profesor: corectare obiectivă Elev: fără implicare personală	Reguli Norme
Înţelegere Aplicare	Itemi de producere	Confuz Logic Argumentat				
Analiză Sinteză Evaluare	Problemă Subiect de sinteză	Elegant, Original		Ceea ce se apreciază	Profesor: Corectare subiectivă Elev: Conotaţii personale	Comunicare Orală Stil Ingeniozitate Originalitat

						e
Complexe	Deschise	Geniale	Divergentă	Calitativ	Puternică	Ceea ce se lucrează (se exersează)

Concluziile de mai sus reprezintă o prelucrare descriptivă a schemei integratoare pe care o prezentăm în continuare.

PARADIGME PARALELE
Sau
CORESPONDENŢE PROGRESIVE

3.4.5. Interdependenţa «tip de evaluare» - «tip de instrumente»

Relaţia dintre tipul de evaluare şi tipul de instrumente folosite pune în evidenţă răspunsul la întrebarea „Cum se evaluează?" „Există diverse tipuri de instrumente pentru a facilita evaluarea. După natura **deciziei** pe care trebuie s-o ia, cadrul didactic alege instrumentul care-i convine, interpretează rezultatele obţinute într-o manieră criterială sau normativă"(Dictionnaire actuel de l'éducation, Guerin, 1993, pag. 575). Răspunsul la întrebarea de mai sus nu este simplu, linear. De-a lungul unei secvenţe de învăţare intervin mai **multe tipuri de evaluare.** Aceste tipuri pot fi diferenţiate după mai multe **criterii** sau **caracteristici (idem)**.

1. Pe orizontală (de-a lungul unei secvenţe de învăţare):

- evaluare realizată înainte de intrarea în secvenţa de învăţare
- periodic, pe parcursul secvenţei
- la nevoie, în timpul secvenţei
- la finalul secvenţei.

2. Pe verticală, distingem mai multe tipuri de evaluare, care vizează:

Scopul evaluării:

- Evaluează achiziţiile prealabile
- Evaluează gradul de realizare a obiectivelor vizate
- Însoţeşte parcursul/„drumul" elevului
- Identifică erorile şi stabileşte eventualele cauze
- Permite luarea deciziilor ameliorative.

Conţinutul evaluării. Se referă la:

- Eşantion limitat de cunoştinţe şi abilităţi deja stăpânite pentru a organiza secvenţa
- Eşantion reprezentativ al obiectivelor secvenţei
- Eşantion limitat al sarcinilor specifice

- Eşantion limitat la probleme care permit identificarea erorilor individuale.

Nivel de dificultate a evaluării:

- nivel de bază
- întrebări mai mult sau mai puţin dificile
- evaluări determinate de natura obiectivului însuşi(in concordanţă cu acesta).

Tip de interpretare:

- criterială
- normativă
- normativă şi/ sau criterială.

Tip de decizie:

- pedagogică: remedierea lacunelor, formarea grupelor de elevi apropiate ca nivel, pregătirea învăţării, adaptarea la nevoile elevilor, de a ajuta elevul să progreseze, de a aduce corective specifice, de a forma grupele speciale, de a organiza cursuri de recuperare, de a trece la o altă secvenţă;
- administrativă: promovare, clasare, certificare, informare;

3.4.6. Corectarea, aprecierea si valorificarea probelor de evaluare

1. Stilul surd si stilul ameliorativ în corectarea şi valorificarea lucrărilor

Corectarea lucrărilor, a fişelor şi a probelor de examen, a tezelor etc. este expresia evaluării în plan operaţional. Fiind atât de frecventă şi de importantă în munca oricărui cadru didactic, corectarea trebuie să beneficieze, în plan teoretic dar şi practic, de anumite instrumente care să precizeze ceea ce aşteptăm când „corectăm”.

Literatura de specialitate ne oferă o serie de instrumente de care trebuie să beneficieze cadrul didactic înainte, în timpul „corectării” şi după. (Encyclopedie de l’éducation en formation et en education, Guide pratique,

Paris, ESF, 1998, pag. 17). Din păcate, practica evaluativă românească este destul de săracă, rezumându-se adesea la baremul de corectare şi notare a elevilor.

Indiferent de context, cadrul didactic trebuie să prezinte elevilor informaţii de remediere după corectarea lucrărilor. Acesta este **„silul ameliorativ/explicativ",** care presupune îndeosebi:

- analiza notelor
- vizualizarea rezultatelor
- comentarea acestora
- decizii si acţiuni de remediere.

La polul opus se afla **„stilul surd",** care se caracterizează prin absenţa discuţiilor, analizelor, acţiunilor ameliorative; în consecinţă, lipsesc comunicarea, cooperarea, colaborarea între cei doi parteneri.

Activitatea de evaluare nu se reduce la corectarea lucrărilor. Demersul este unul complex, care presupune deopotrivă conceperea evaluării, punerea în practică, valorificarea rezultatelor etc. Pedagogia modernă care concepe evaluarea ca parte integrantă a procesului de predare/învăţare, solicită trecerea de la stilul „surd" la stilul explicativ/ameliorativ. În acest mod este amplificată valoarea formativă a evaluării.

Când un exerciţiu este corect rezolvat de un elev, acordarea numărului de puncte prevăzute prin barem informează elevul imediat asupra valorii prestaţiei sale. Se asigura astfel conexiunea inversă. Ceea ce nu este rezolvat corect trebuie să fie însoţit de o remarcă din partea profesorului, care nu trebuie să se rezume la „e corect – nu e corect" ci trebuie să fie mai ales explicativă. Această regulă este cu atât mai imperativă cu cât, într-un context şcolar normal, orice prestaţie a elevului, orice produs trebuie să fie supus mai mult aprecierii decât cuantificării (mai mult calitativ decât cantitativ).

Elevul are nevoie de informaţii cu valoare de feed-back cu privire la prestaţia sa. De aceea, într-o activitate firească, cotidiană de învăţare şi evaluare „stilul surd", care nu oferă elevului informaţii despre prestaţia sa trebuie înlocuit cu practica realizării unei succesiuni de remarci cu privire la ceea ce lucrează elevul. Această practică, ce s-ar putea concretiza într-un

„jurnal de progresie calitativă", devine puternic formativă şi motivantă. La fiecare nouă sarcină de lucru, elevul şi cadrul didactic dispun de toate remarcile precedente.

În decizia finală concretizata în nota sau calificativul unui elev trebuie luate în seamă şi progresul sau regresul acestuia. Mai ales dacă este vorba de evaluări de sinteză, reprezentative, de calculul mediei semestriale sau anuale, nota sau calificativul final trebuie să ţină seama şi de progresul sau regresul elevului.

In unele sisteme de învăţământ sunt oficializate aceste referinţe şi sunt consemnate în catalog sau foaia matricolă a elevului. Dirigintele sau un alt cadru didactic care îndeplineşte funcţia de coordonator al clasei acordă elevilor note pentru "efort", care se consemnează în foaia matricolă.

3.4.7. Ameliorarea practicilor evaluative curente

Practicile curente de evaluare trebuie ameliorate. Dificultatea cea mai mare constă în **a disocia ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază**. „Ideea că totul poate fi reprezentat printr-o notă este falsă. Un punct acordat/ neacordat pentru o greşeală ortografică se justifică. Dar ce reprezintă un punct acordat/neacordat pentru stil, originalitate sau eleganţa unei demonstraţii ? Dacă nu se stabileşte ce corespunde unui punct din „originalitate" cum atribui o notă la acest criteriu ? Această poziţie de principiu ne obligă să ne abţinem să notăm ceea ce este compoziţie, adică ceea ce nu este comparabil cu un **produs – normă** strict definit (un răspuns model)" (Y. Abernot, op. cit. Pag. 43).

Evaluarea prin „exerciţii" este întotdeauna notabilă. În replică, tot ceea ce implică o mică parte de aport/contribuţie personală , cum ar fi o traducere sau o rezolvare de probleme, nu este în principiu cuantificabilă, deci nenotabilă (greu de notat).

De dorit ar fi ca în cadrul fiecărei discipline să se stabilească ceea ce este măsurabil şi ceea ce este apreciabil.

„În funcţie de aceste disocieri, de această distincţie, să se construiască evaluări adecvate, specifice" (Yvan Abernot) pag. 45-46.

Pentru realizarea acestor deziderate, am putea sa identificam câteva cerinţe cu valoare imperativă pe care ar trebui să le respectăm în actul evaluativ la clasă:

- să disociem ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază
- să explicităm, să stabilizăm şi să reducem criteriile
- să ne asumăm subiectivitatea în evaluare
- să orientam activitatea elevului în procesul de învăţare.

3.5. Matrici de prelucrare a rezultatelor probelor de evaluare

Teoria şi practica didactică ne propun mai multe modalităţi tehnice de prelucrare şi de prezentare/vizualizare a rezultatelor elevilor obţinute la probele de evaluare. Acestea au evoluat atât din punct de vedere al complexităţii, cât şi din punct de vedere al domeniului pe care sunt centrate şi anume fie pe conţinut, fie pe obiective. Evoluţia este firească şi ea a însoţit evoluţia procesului evaluativ de la produsul învăţării la procesul acesteia.

Prezentăm în continuare trei dintre acestea.

- matricea itemi – elev, dezvoltată de I.T. Radu (Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului; Evaluarea în procesul didactic);
- matricea obiective – elev (M. Manolescu, Evaluarea şcolară – un contract pedagogic, Bucureşti, 2002)
- Indicii „SUCER” (de la tipurile de rezultate aşteptate: maîtrise, utilité, conservation, efficience et rentabilité; respectiv: stăpânire de către elev, utilitate, conservare, eficienţă, rentabilitate).

3.5.1. Matricea ITEMI – ELEV

Acesta este un tabel cu dublă intrare (o matrice). Rezultatele unei probe de evaluare sunt consemnate/ înregistrate într-un tabel unde coloanele indică întrebările (itemii), iar pe rânduri sunt înregistraţi elevii; pentru fiecare elev se marchează scorurile/punctele obţinute la fiecare întrebare în parte. (I. T. Radu, op. cit).

Totalurile pe rânduri însumează performanţele elevilor, delimitând starea de reuşită, iar pe coloane rezultă gradul de însuşire a fiecărui conţinut esenţial verificat prin întrebarea respectivă.

Întrebari	**Întrebari**								**Total**
Elevi	1	2	3	4	5				
A	-	x	-	-	x				
B	x	-	-	-	x				
C					x				
Total									

Criteriul de apreciere a reuşitei/nereuşitei îl constituie norma propusă de unii autori (Caverni şi Noizet), adică 70-75%, ceea ce înseamnă că elevul care a dat răspunsuri acceptabile la cel puţin 70% din întrebări înregistrează reuşită. Pe coloană, itemul la care 70% din răspunsuri sunt acceptate poate fi considerat învăţat satisfăcător de către toţi elevii clasei (I. T. Radu, Curs de pedagogie, 1988, pag. 241).

3.5.2. Matricea "OBIECTIVE – ELEV"

Acest instrument de vizualizare şi de analiză a rezultatelor elevilor este centrat pe obiective şi nu pe conţinuturi.

Pentru întocmirea acestei matrici se procedează în felul următor: cadrul didactic identifică şi numerotează obiectivele operaţionale pe care doreşte să le **evalueze** fie în funcţie de ordinea cronologică a apariţiei fie după gradul de complexitate. Apoi se trec într-un tabel pe orizontală iar pe verticală se trec elevii clasei. Totalurile pe orizontală indică numărul de obiective realizate de fiecare elev iar totalurile pe coloane indică măsura în care fiecare obiectiv a fost realizat (Yvan Abernot, op. citată, pag. 69).

Obiective / Elevi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totaluri pe elev la 10 obiective
A	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	4
B	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9
C ...	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Totaluri pe obiective la 25 elevi	25	20	15		10	...	...	0	...		

Această matrice are avantajul că evidenţiază dificultăţile clasei dar şi pe cele ale fiecărui elev şi permite adoptarea drumului de urmat în învăţare (0 înseamnă obiectiv nerealizat şi 1 înseamnă obiectiv realizat).

3.5.3. Matricea tipurilor de rezultate aşteptate sau Indicii « stăpânire », « utilitate », « conservare », « eficienţă », « rentabilitate»

Acest instrument de prelucrare şi de vizualizare a rezultatelor elevilor oferă o imagine mai complexă şi evolutivă privind activitatea de predare, învăţare şi evaluare, pe durata unui program de instruire. Analizat în context, acest model se corelează cu dinamica învăţământului centrat pe competenţe. *"Ameliorarea profundă a evaluării depinde de obiective, căci dacă nu ştim unde trebuie să ajungem, este dificil să verificăm şi mai ales dacă mai avem mult drum de parcurs. Deci noţiunea de* **"punct de sosire"** *trebuie definită mai precis"* (De Ketele, op. citată).

Pornind de la modelul lui Y. Abernot, J. M. Ketele (1987) propune o vizualizare mai detaliată, mai complexă si mai dinamică. În literatura de specialitate în limba franceză este cunoscută sub numele de *"Indicii SUCER"* (de la tipurile de rezultate aşteptate: maîtrise, utilité, conservation, efficience et rentabilité; respectiv: stăpânire de către elev, utilitate, conservare, eficienţă, rentabilitate).

Acest instrument urmăreşte evoluţia realizării obiectivelor, debutând cu un pretest cu valoare iniţială, prognostică şi încheind cu un posttest, aplicat la finalul unui program de instruire. Cu ajutorul acestui instrument se poate face

nu numai o vizualizare mai detaliată a drumului parcurs de elev dar şi o adecvare mai temeinică a procesului ameliorativ (De Ketele, 1987, *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles, De Baeck).

Iată cum se prezintă grafic:

Obiective / Elevi		1		2		3			Totaluri pe elevi				
		înainte	dupa	înainte	dupa	înainte	dupa	...	S	U	C	E	R
A		1	1	1	1	0	1						
B		0	1	0	1	0	1						
C ...		0	0	1	1	1	1						
Totaluri	S												
pe	U												
obiectiv	C												
	E												
	R												

În tabel s-a notat cu 0 (zero) obiectiv *"nerealizat"* şi cu 1 obiectiv *"realizat"*. Analiza finală este foarte simplă. Când un obiectiv a fost realizat deja de toată clasa la pretestare, înseamnă că utilitatea şi prezenţa sa în programul de instruire sunt reduse. Când o noţiune n-a fost cunoscută de nici un elev la evaluarea iniţială (pretest) dar la evaluarea finală (posttest) a fost învăţată, eficacitatea procesului didactic a fost maximă.

3.6. Instrumente de comunicare socială

Furnizarea de informaţii relevante şi sistematizate elevilor, familiilor acestora, comunităţii impune o diversificare şi o îmbogăţire a instrumentarului care poate facilita dezvoltarea unei relaţii de comunicare socială şi pedagogică pe coordonatele şcoală – elev – familie – comunitate . Unele sisteme de învăţământ dispun de diverse instrumente de legătura şi de informare a familiilor privind evoluţia şcolară a copiilor. În sistemul franţuzesc funcţionează, spre exemplu, mai multe asemenea instrumente, între care mai semnificativ este „buletinul şcolar". În sistemul românesc instrumentul cel mai cunoscut si mai pragmatic este „Carnetul de note". Din

1998 a fost introdus în mod oficial un „Caiet de evaluare” care îşi propune să îndeplinească şi asemenea funcţii.

3.6.1. Carnetul de note

Învăţământul modern promovează ideea coresponsabilizarii elevului în procesul de învăţare şi asumării de către familie a unui rol important în procesul de instrucţie şi de educaţie. **Carnetul de note** are prevăzute spaţii şi rubrici pentru corespondenţă cu familia elevului. Practica şcolară demonstrează însă sărăcimea informaţiilor transmise pe această cale. Din perspectiva pedagogiei moderne, responsabilizarea părinţilor privind educaţia propriilor copii reprezintă o cerinţă fundamentală a eficientizării procesului instructiv-educativ.

3.6.2. Buletinul şcolar

Funcţia esenţială a acestui instrument este aceea de a transmite părinţilor informaţii despre rezultatele şcolare ale copiilor lor. Este firesc faptul că părinţii vor să ştie ce fac proprii lor copii la şcoală. În plus, ei trebuie să înţeleagă faptul că le revin anumite responsabilităţi faţă de şcoală, faţă de educaţia propriilor copii şi că trebuie să-i ajute acasă daca este cazul (idem, pag. 45-46).

4. Proiectarea şi realizarea unui demers evaluativ la nivelul unei discipline de studiu

4.1. Anticiparea demersului evaluativ

Curriculumul pentru nivelul preuniversitar românesc exprimă opţiunea clară pentru învăţământul centrat pe competenţe, cel puţin la nivel declarativ şi de decizie. În aceste condiţii, întregul proces de învăţământ , activităţile fundamentale prin care se realizează acesta, dobândesc o anumită specificitate şi trebuie abordate ca atare. Predarea-învăţarea şi evaluarea trebuie concepute şi realizate integrat, coerent, pentru a asigura formarea competentelor vizate/ stabilite pentru fiecare disciplină, an de studiu, ciclu de şcolarizare.

Din perspectiva evaluării, un demers coerent şi integrat de evaluare a elevilor pe bază de competenţe trebuie să pună în corespondenţă elementele structurale ale procesului de învăţământ şi să asigure funcţionalitatea acestora. Modelul pe care îl propunem în continuare se structurează în jurul următoarelor idei principale:

- procesul de învăţământ trebuie orientat din perspectiva profilurilor de competenţă sau profilurilor de formare stabilite/definite pe cicluri de şcolarizare;
- evaluarea elevilor trebuie să aibă la bază conceptul de „competenţă";
- evaluarea de tip formativ să fie integrată organic în procesul didactic;
- evaluarea competenţelor trebuie să fie predominant calitativă, bazată pe descriptori de performanţă;
- evaluările de parcurs să aibă o pondere ridicată în promovarea şi aprecierea elevilor;
- dovada dobândirii setului de competenţe corespunzător unei discipline de studiu să se facă prioritar pe parcursul anului şcolar, nu numai la finalul acestuia sau al unui ciclu de învăţământ.

4.2. Un demers coerent şi integrat de evaluare pe bază de competenţe, la nivelul unei discipline de studiu

Demersul pe care îl propunem este unul teoretic, dar care are mari valenţe aplicative. Filosofia pe care se fundamentează încearcă să valorifice ideea potrivit căreia din ce în ce mai mult învăţarea va fi bazată pe evaluarea integrată pas cu pas în procesul didactic, iar activitatea evaluativă în general va fi cu precădere una de tip calitativ, centrată pe procesualitate şi pe performanţe ca expresii ale competenţelor.

Demersul este proiectat şi pus în practică de cadrul didactic care predă acea disciplină. Este conceput încă de la începutul intrării elevilor în studiul disciplinei respective şi acoperă întreaga durată a anului şcolar sau a perioadei stabilite de planul de învăţământ. În cazul disciplinelor care se studiază pe

mai mulţi ani, demersul trebuie să fie evolutiv, în concordanţă cu eşalonarea obiectivelor şi conţinuturilor stabilite de programa şcolară.

În multitudinea de situaţii, etape, perioade care impun (solicită) activităţi de evaluare, un loc aparte îl ocupă evaluarea la sfârşit de capitol sau după un sistem de lecţii al căror conţinut este bine structurat şi reprezentativ pentru progresul în învăţare al elevilor. Aceste evaluări au valoare sumativă în măsura în care au ca funcţie principală aprecierea rezultatelor elevilor la sfârşit de capitol, prin raportare la obiectivele ce se propun a fi evaluate. În condiţiile activităţii la clasă, aceste evaluări sunt însă predominant formative, vizând optimizarea procesului, reglarea şi ameliorarea acestuia, fie pentru trecerea la capitolul următor, fie pentru elaborarea de programe instructive diferenţiate şi individualizate.

Ne propunem să prezentăm un posibil algoritm de anticipare/ proiectare a demersului evaluativ, demers de importanţă majoră proiectat de cadrul didactic cu ocazia evaluărilor reprezentative sau de sinteză.

Pornim de la premisa că în activitatea sa la clasă cadrul didactic, înainte de a începe să predea un capitol, o temă, un sistem de lecţii, o unitate de învăţare etc. gândeşte, anticipează (proiectează) nu numai activitatea de predare, dar şi demersul prin care va realiza evaluarea elevilor atât pe parcursul cât şi la sfârşitul programului respectiv de studiu.

Activitatea de concepere/anticipare a evaluărilor reprezentative/de sinteză *trebuie să parcurgă câteva etape pe care le vom integra într-un ALGORITM, o schemă de lucru, „o structură operaţională standardizată ce se dezvoltă după o regulă precisă" (P.P. Neveanu, Psihologie, 1995)* . Considerăm ca acesta ne oferă posibilitatea punerii în corespondenţă a unor elemente/componente importante ale procesului de învăţământ.

Fiind evaluări reprezentative/de sinteză , acestea au funcţii şi caracteristici duble:

- pe de o parte au caracter sumativ, vizând realizarea obiectivelor de evaluare stabilite anticipat pentru fiecare capitol în parte;

- pe de altă parte au multiple valenţe aparţinând evaluărilor de tip formativ, întrucât informaţiile desprinse în urma prelucrării probelor servesc cadrului didactic pentru a ameliora procesul instructiv-educativ înainte de a trece la capitolul următor.

4.2.1. Etape în implementarea modelului

Modelul teoretic propus de noi implică parcurgerea unor etape ce reprezintă de fapt secvenţe în desfăşurarea unui algoritm. Aceste secvenţe ar putea fi următoarele:

1. **Precizarea obiectivelor de evaluare sub forma unui set de competenţe** ce urmează a fi dobândite de elev. Acestea devin standarde de performanţă ce urmează a fi evaluate pe parcursul şi la finalul studiului disciplinei respective;
2. **Elaborarea descriptorilor de performanţă** pentru fiecare competenţă în parte, pentru nivelurile minimal (performanţa minimă acceptată), mediu şi maximal;
3. **Stabilirea criteriului de optimalitate.** Aceasta semnifică stabilirea distribuţiei/ repartiţiei aşteptate şi dezirabile a performanţelor elevilor;
4. **Stabilirea unităţilor de conţinut** necesare pentru dobândirea şi consolidarea de către elev/ elevi a competenţelor stabilite;
5. **Identificarea tipurilor de activităţi/a familiilor de situaţii-problemă în** care elevul va învăţa, va pune în practică, va exersa şi va fi evaluat;
6. **Construirea dispozitivului de evaluare. Matricea de specificaţii;**
7. **Elaborarea grilelor şi baremelor de corectare şi notare** a performantelor/produselor elevilor;
8. **Transmiterea către elevi a „ţintelor" finale,** respectiv a setului de competenţe aşteptat, dezirabil, a dispozitivului de evaluare, a grilelor de corectare şi notare şi a celorlalte informaţii utile, în vederea asigurării transparenţei si, eventual, negocierea acestora;

9. **Aplicarea probelor, prelucrarea şi analiza informaţiilor despre procesul şi produsul învăţării elevilor;**
10. **Transmiterea, comentarea şi analiza rezultatelor** împreună cu elevii etc; valorificarea rezultatelor si stabilirea „deciziilor" ameliorative;
11. **Organizarea evaluărilor sumative sau finale.**

4.2.2. Semnificaţia conceptelor folosite

1. Obiectivele de evaluare/ competenţele vizate

Sunt competentele generale şi specifice ale disciplinei prestabilite prin documentele şcolare oficiale sau stabilite conjunctural de cadrul didactic în funcţie de contextul educaţional în care lucrează, de orizontul de timp la care se raportează etc. Fiind vorba de evaluări reprezentative, obiectivele de evaluare/ competenţele stabilite trebuie să fie suficient de diversificate pentru a viza informaţii, capacităţi de aplicare a cunoştinţelor, de transfer al acestora precum şi capacitatea de exprimare a personalităţii elevului.

Vom opera cu accepţiunea pragmatică a acestui concept, în sensul său general de *capacitate a elevului de a mobiliza un ansamblu integrat de resurse (cognitive, afective, gestuale, relaţionale etc.) pentru a realiza o categorie de sarcini sau a rezolva o familie de situaţii-problemă"*(Dan Potolea, Miron Ionescu, J. Baille , De Ketele, Perrenoud etc).

Utilizarea în domeniul educaţiei a conceptului de competenţă obligă cadrele didactice să identifice, încă de la începutul intrării în programul de instruire, seturile de competente specifice fiecărei discipline, tipologia acestora, eşalonarea în timp a dobândirii lor, nivelurile de achiziţie pe diverse durate de timp, familiile de situaţii-problemă (de învăţare şi de evaluare) specifice profilului de competenţă pe care dorim să-l formăm elevilor etc.

Setul de competenţe pentru fiecare disciplină este definit prin programele şcolare şi completat de cadrul didactic care predă acea disciplină. Competenţele astfel definite trebuie să aibă funcţie reglatorie şi să ofere un

cadru general al activităţii didactice şi specificitate în raport cu nivelul de pregătire în care se află elevul şi cu finalităţile acelui nivel.

3. Performanţa – expresie a competenţei

Competenţa se exprimă în performanţe, se manifestă prin acestea. Competenţa nu se măsoară (nu se poate măsura), ea se descrie şi se apreciază. Performanţele unui elev exprimă nivelul la care o competenţă/competenţele au fost dobândite de elevul respectiv. Deci performanţa este expresia competenţei, forma şi nivelul ei de manifestare în plan personal. Pentru a înţelege mai bine raportul dintre competenţe şi performanţe, am putea face apel la afirmaţia foarte sugestivă a lui Chomski potrivit căreia **„Performanţa este pentru competenţă ceea ce este atitudinea pentru caracter".**

4. Descriptorii de performanţă

Descriptorii de performanţă descriu nivelurile minimal, mediu şi maximal de realizare a unei competenţe. O competenţă nu se poate măsura în sine, ea se descrie prin performanţe specifice, pe diferite niveluri şi se apreciază în consecinţă.

În această perioadă marcată de căutări insistente în direcţia modernizării învăţământului, a centrării lui pe elev**,** teoria şi practica pedagogică îşi propun să înlocuiască paradigma tradiţională a evaluării centrată pe cantitate, pe obiectivitate maximă, cu evaluarea centrată pe calitate. Pentru aceasta, în contextul evaluării centrată pe competenţe, standardele la care se raportează rezultatele învăţării şi ale formării trebuie să fie de natură calitativă. În pedagogia modernă aceste standarde sunt reprezentate de **„descriptorii de performanţă".** Un standard este o unitate de măsură/apreciere etalon, este un "stas". Pentru a asigura o evaluare a elevilor „cât mai exactă din punct de vedere ştiinţific şi mai echitabilă din punct de vedere moral" (Gilbert de Landsheere), procesul şi produsul învăţării trebuie să fie raportate la standardele de performanţă stabilite unitar, într-o manieră profesionistă, valabile pentru toţi elevii din anul respectiv de studiu.

Performanţele personale/individuale ale elevilor trebuie apreciate în funcţie de gradul de apropiere sau depărtare de aceste unităţi cu valoare de „etalon". Standardele de performanţă/descriptorii de performanţă la nivelul disciplinei de studiu pot fi stabilite/definite astfel:

1. fie numai pentru nivelul minimal, reprezentând astfel performanţa minimă acceptată pentru ca un elev să poată să obţină nota 5 (pragul de promovare)
2. fie pentru nivelurile minimal (notele 5-6), mediu (notele 7-8) şi maximal (notele 9-10).

În ambele situaţii descriptorii de performanţă devin criterii calitative de evaluare în ipostaza lor de standarde de performanţă. Descriptorii operează numai cu elemente de natură calitativă. Cantitatea nu se poate asocia cu descriptorii de performanţă care descriu nivelurile minimal, mediu şi maximal de realizare a unei competenţe.

Într-o asemenea perspectivă, scara valorică este exclusiv una calitativă, apreciativă.

Descriptorii de performanţă pentru competenţele la nivelul disciplinei trebuie definite de instituţii de specialitate; acestea devin criterii unitare în procesul de învăţare şi evaluare, la nivel naţional.

Schema 1 prezintă un exemplu de elaborare a descriptorilor de performanţă pentru competenţa *„Proiectarea unui demers evaluativ pentru o unitate de învăţare,* pe care trebuie să o dobândească un student la **Teoria şi metodologia evaluării,** disciplină care se studiază la specializările „Pedagogie" şi „Pedagogia învăţământului primar şi preşcolar" din domeniul „Ştiinţele educaţiei".

Unele sisteme de învăţământ se limitează la descrierea standardului minimal acceptat în realizarea unui obiectiv pentru a aprecia dacă un elev poate trece mai departe („pragul de reuşită"). Literatura românească de după introducerea Curiculum-ului Naţional (1998) a adoptat, pentru învăţământul gimnazial si primar, modelul de stabilire a performanţelor pe trei niveluri: minim (suficient), mediu (bine) şi maxim (foarte bine), ceea ce, desigur, oferă mai mare precizie şi siguranţă cadrului didactic în demersul său evaluativ.

Pentru învăţământul gimnazial şi liceal se fac demersuri pentru „descrierea „performantelor elevilor în funcţie de scara clasică de notare. Cu alte cuvinte, cum trebuie să se manifeste competentele/capacităţile elevilor pentru a primi nota 5, sau nota 7 sau nota 10. Există de altfel, în literatura românească de specialitate o lucrare de acest tip, concepută de SNEE, cu titlul *„Criterii de evaluare pentru clasa a VIII-a”.*

Subliniem faptul că **descriptorii de performanţă (descrierea standardelor) se raportează la obiectivele de evaluare şi nu la itemii de evaluare.** Acest aspect este evidenţiat în lucrări de specialitate de referinţă româneşti şi străine (Andre de Peretti, Jean Boniface, Jean - Andre Legrand, Encyclopedie de l'evaluation en formation et en education, Guide pratique, Paris, ESF. 1998; Evaluarea în învăţământul primar, 1998, p. 9, „Pasul 2”).

5. Criteriul de optimalitate

Acesta semnifică stabilirea de către cadrul didactic a distribuţiei/ repartiţiei aşteptate şi dezirabile a performanţelor elevilor la nivelul clasei. În orice context educaţional, cadrul didactic are nevoie de anumite repere. Acestea sunt de două feluri:

1. *prestabilite,* şi în această situaţie funcţionează în regim de obligativitate pentru toţi elevii, fiind definite/stabilite/impuse de instanţe superioare. În această ipostază se află, de regulă, standardul minimal acceptat/performanţa minimă acceptată.
2. *conjunctural stabilite*, şi în această situaţie sunt impuse de cadrul didactic (în cazul nostru), în funcţie de un context anume.

Criteriul de optimalitate se poate stabili în două moduri:

- **În termeni de conţinut:** se stabileşte: a) care dintre competenţe sunt standarde minimale, care sunt medii şi care sunt maximale; b)care sunt nivelurile de achiziţie a competentelor pe diferite perioade de timp.
- **În termeni relativi:** se poate anticipa distribuţia rezultatelor elevilor procentual sau numeric, în funcţie de context şi de tipul de standard.

Orice cadru didactic îşi cunoaşte clasa. Pentru a avea repere la care să raporteze rezultatele efective ale elevilor obţinute la final de capitol, el trebuie să-şi fixeze anticipat „criteriul de optimalitate". Cu alte cuvinte, fiecare pereche **„obiectiv de evaluare – conţinut"** va reprezenta un standard minimal, mediu sau maximal, în funcţie de gradul de dificultate dar şi de importanţa sa pentru disciplina respectivă şi pentru progresul elevului în învăţare. Aceste standarde vor varia de la standarde minimale şi accesibile tuturor până la cele maximale, accesibile unui număr redus de elevi (standarde formulate în termeni de conţinut).

De asemenea tot în această etapă cadrul didactic, pe baza cunoaşterii clasei va anticipa câţi elevi din clasă vor fi capabili să realizeze fiecare obiectiv în parte (standarde formulate în termeni relativi, adică numeric). Fiecărei perechi „obiectiv de evaluare – conţinut" îi corespund standarde proprii.

6. Unităţile de conţinut

În general, acestea sunt concepte, definiţii, enunţuri, teme, principii etc, în corespondenţă cu setul de competenţe propriu disciplinei de studiu. Unităţile de conţinut reprezentative, cu valoare euristică maximă, trebuie să fie în corespondenţă cu obiectivele de evaluat precizate în etapa anterioară.

Pentru aceasta, cadrul didactic realizează analiza logică şi pedagogică a conţinuturilor ce urmează a se preda, stabileşte ierarhia lor de la foarte important la mai puţin important şi neimportant. Unităţile de conţinut ce urmează a se preda reprezintă suporturi pentru realizarea obiectivelor stabilite în etapa anterioară. De aici necesitatea corespondenţei obiective-conţinuturi.

7. Tipurile de activităţi

Acestea sunt familii de situaţii-problemă în care elevul învaţă, pune în practică, exersează şi va fi evaluat. Pentru a fi evaluată, competenţa trebuie să beneficieze de situaţii concrete în care elevul va demonstra că este capabil să pună în practică, să valorifice ceea ce a învăţat. Situaţiile în care acesta dovedeşte că stăpâneşte o competenţă sunt integrate în familii de situaţii.

Fiecărei competenţe i se asociază o familie de situaţii. Acestea sunt situaţii echivalente. Situaţiile echivalente au aceeaşi valoare demonstrativă. Este suficient ca elevul să rezolve o singură problemă din categoria/familia respectivă, pentru a concluziona că el este capabil să rezolve orice altă problemă inedită din aceeaşi categorie. (Xavier Roegier, 2004).

8. Dispozitivul de evaluare. Matricea de specificaţii

Este ansamblul modalităţilor prevăzute pentru culegerea, prelucrarea, interpretarea şi prezentarea informaţiei evaluative. Acesta conţine sarcini de lucru ce trebuie rezolvate pe perioada anului şcolar, specifice disciplinei: lucrări de laborator, lucrări practice, portofolii, referate, proiecte, seturi de întrebări, chestionare, protocoale de observare, studii de caz etc. Dispozitivul de evaluare poate fi reprezentat grafic printr-o matrice **(Schema 2)** care permite o eşalonare şi o distribuţie adecvată a modalităţilor de verificare pe parcursul anului şcolar, în concordanţă cu cerinţa asigurării unei evaluări de tip formativ.

Prin concepţie şi structură acesta asigură un grad ridicat de integrare a evaluării de tip formativ în procesul didactic. La baza construirii dispozitivului de evaluare din această perspectivă trebuie să stea concepţia potrivit căreia elevul face dovada dobândirii setului de competenţe stabilit îndeosebi atât pe parcursul anului şcolar cât şi la finalul acestuia. Evaluările de parcurs trebuie să aibă o pondere ridicată în media semestrială şi anuală a elevului.

În conceperea dispozitivului de evaluare (valabil pentru întreg semestrul) trebuie să se ţină seama de necesitatea punerii într-o corespondenţă progresivă a două categorii de fapte: competenţele de evaluat pe de o parte şi instrumentele de evaluare folosite pe de altă parte**. Anexa 3** prezintă cele două paradigme paralele sau corespondenţe progresive care trebuie interpretate astfel: în construcţia dispozitivului de evaluare competenţele elevilor evoluează de la simplu la complex iar instrumentele de evaluare evoluează de la „închise” spre „deschise”.

După stabilirea obiectivelor, se poate realiza **„Matricea instrumentelor de evaluare”** pe care o prezentăm grafic în continuare **(Schema 3).**

După cum se observă, acesta este un inventar al posibilităţilor cadrului didactic de a folosi diverse modalităţi şi instrumente de lucru (evaluări orale, probe scrise, practice etc.). Aceste instrumente pot fi folosite atât pe parcursul cât şi la sfârşitul capitolului.

Matricea de specificaţii

Matricea de specificaţii este instrumentul care certifică faptul că proba construită vizează competenţele de evaluat propuse şi are validitate de conţinut. Matricea de specificaţii precizează competenţele de evaluat prin raportare la conţinuturile învăţării. O matrice de specificaţii detaliată este strâns legată de activitatea de predare/învăţare, precizând competenţele educaţionale formate prin procesul didactic pentru fiecare unitate tematică parcursă într-o anumită perioadă de timp.

„*Matricea de specificaţii constă într-un tabel cu două intrări care serveşte la proiectarea şi organizarea itemilor dintr-un test docimologic, în care sunt precizate, pe de o parte, competenţele de evaluat corelate cu nivelurile taxonomice la care se plasează acestea şi, pe de altă parte, conţinuturile care vor fi vizate*” (Mason şi Bramble, 1997; Schreerens, Glas şi Thomas, 2003; Gall, Gall şi Borg, 2007).

Matricea de specificaţii integrează:

- pe linii sunt precizate conţinuturile abordate,
- coloanele conţin nivelurile cognitive corespunzătoare competenţelor de evaluat (de exemplu: achiziţia informaţiei, înţelegere, aplicare, analiză, sinteza, evaluare).

Profesorul stabileşte procentele ce urmează a fi evaluate din fiecare domeniu/conţinut/temă raportate la nivelurile cognitive/competenţele specificate în matrice. De exemplu, în cadrul unei probe sumative care urmăreşte evaluarea anumitor competenţe la diferite niveluri cognitive (achiziţia informaţiei, înţelegere, aplicare, analiză etc.**)** prin intermediul a patru elemente de conţinut, profesorul stabileşte ponderea pe care fiecare competenţă şi element de conţinut o va avea în cadrul probei.

Astfel, se stabilesc

- pe ultima linie a matricei, ponderile 10%, 30%, 30%, 30%, pentru nivelurile cognitive
- pe ultima coloană a matricei - ponderile 10%, 25%, 35%, 30% pentru elementele de conţinut.

Exemplu de matrice de specificaţii

Niveluri cognitive	**Achiziţia informaţiei**	**Înţelegere**	**Aplicare**	**Analiză**	**Pondere %**
Competenţe de evaluat/ Conţinuturi	**c 1**	**c 2**	**c 3**	**c 4**	
Element de conţinut 1	1	3	3	3	**10**
Element de conţinut 2	2,5	7,5	7,5	7,5	**25**
Element de conţinut 3	3,5	10,5	10,5	10,5	**35**
Element de conţinut 4	3	9	9	9	**30**
Pondere %	**10**	**30**	**30**	**30**	**100**

Completarea celulelor matricei se realizează prin înmulţirea coloanelor cu liniile corespunzătoare. De exemplu, ponderea „Achiziţiei de informaţii" raportată la elementul de conţinut 1 este: 10% x 10% = 1%.

Procentele din interiorul fiecărei celule a matricei sunt determinante pentru calcularea numărului de itemi. Profesorul stabileşte numărul total de itemi pe care doreşte să îl conţină testul (de exemplu, 20 de itemi), după care completează fiecare celulă a matricei utilizând formula: **procentaj/ 100 x nr.**

total de itemi. Astfel, rezultă o a doua matrice care specifică numărul itemilor care trebuie elaboraţi în funcţie de competenţele de evaluat stabilite şi elementele de conţinut abordate.

Niveluri cognitive	**Achiziţia informaţiei**	**Înţelegere**	**Aplicare**	**Analiză**	**Total Itemi**
Competenţe de evaluat/ Conţinuturi	**c 1**	**c 2**	**c 3**	**c 4**	
Element de conţinut 1	0,2	0,6 (*1 item)*	0,6 (*1 item)*	0,6	**2**
Element de conţinut 2	0,5	1,5 (*1 item)*	1,5 (*2 itemi)*	1,5 (*2 itemi)*	**5**
Element de conţinut 3	0,7 (*1 item)*	2,1 (*2 itemi)*	2,1(*2 itemi)*	2,1 (*2 itemi)*	**7**
Element de conţinut 4	0,6 (*1 item)*	1,8 (*2 itemi)*	1,8 (*1 item)*	1,8 (*2 itemi)*	**6**
Total itemi	**2**	**6**	**6**	**6**	**20**

Odată proba structurată prin intermediul matricei de specificaţii, profesorul poate trece la etapa următoare şi anume elaborarea propriu-zisă a itemilor *(Ghid de evaluare in Ştiinţele socioumane, prezentat in cadrul Proiectului POS DRU „ Instrumente digitale de ameliorare a calităţii evaluării", MECT- 2010*).

9. Itemii de evaluare

Sunt întrebări, enunţuri urmate de o întrebare, exerciţii, probleme, întrebări structurate, eseuri etc. În cazul evaluărilor reprezentative (final de capitol, de sistem de lecţii etc.), probele de evaluare conţin itemi construiţi şi integraţi progresiv: obiectivi, semiobiectivi şi subiectivi.

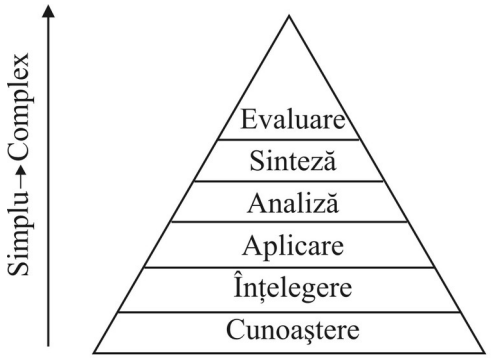
Itemii obiectivi solicită elevului un răspuns bazat pe memorare. Este un răspuns închis. Elevul redă informaţia învăţată.

Itemii semiobiectivi îmbină solicitarea memoriei elevului cu contribuţia personală.

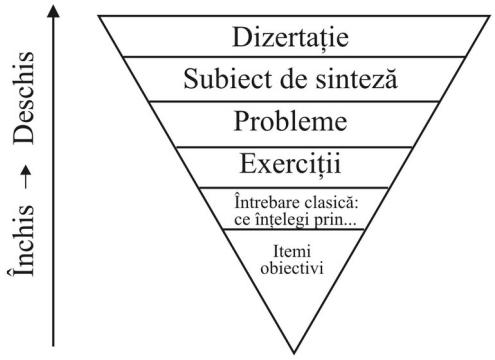
Itemii subiectivi (cu răspuns deschis) vizează cu precădere exprimarea personalităţii elevului. Acesta îşi construieşte răspunsul având posibilitatea

să-şi pună în valoare cunoştinţele, să le interpreteze, să le aplice în contexte noi, să-şi exprime opinia, să ia atitudine, să emită judecăţi de valoare etc.

În construcţia unei probe de evaluare de tip reprezentativ trebuie să se manifeste două progresii necesare: între complexitatea obiectivelor de evaluare vizate şi deschiderea instrumentelor folosite. Am putea reprezenta grafic această „paradigmă paralelă" sau „corespondenţă progresivă" astfel:



Obiectivele în ordinea complexității (Bloom)



Instrumente de evaluare în ordinea deschiderii răspunsurilor elevilor

Punerea în corespondenţă a obiectivelor de evaluat cu tipurile de instrumente de evaluare folosite oferă elevului posibilitatea să manifeste atât cunoştinţe cât şi capacităţi mult mai complexe.

10. Grilele şi baremele de corectare şi notare

Sunt instrumente în baza cărora vor fi corectate şi notate producţiile solicitate. Elaborarea grilelor şi baremelor de corectare şi notare solicită expertiza din partea cadrului didactic în sensul diferenţierii a ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază. Fiecare tip de rezultat şcolar reprezentativ, de produs solicitat (portofoliu, proiect, referat etc.) trebuie să beneficieze de instrumente de corectare şi apreciere specifice, care să includă, în funcţie de situaţie, punctaje pentru ceea ce se poate măsura, grile uniforme sau grile descriptive de evaluare pentru ceea ce se pretează la aprecieri.

Baremul/Grila de corectare şi apreciere reprezintă schema de notare-apreciere. Este instrumentul pe baza căruia se apreciază lucrările elevilor. **Este un instrument de corectare asociat unei/unor sarcini concrete de lucru date elevilor.** Conţine indicatori de natură cantitativă şi calitativă.

Astfel, itemii obiectivi pot fi corectaţi cu prioritate pe baza unor repere cantitative. Exemplu:

Rezolvaţi: (se dau n exerciţii). Se precizează: prestaţia elevului se apreciază cu... puncte dacă acesta rezolvă toate exerciţiile, cu... puncte dacă rezolvă n-k exerciţii, cu... puncte dacă rezolvă n-p etc. Acestea sunt precizări cantitative. Se fac şi descrieri privind calitatea răspunsului. Spre exemplu, în cazul unei examinări orale, se apreciază rapiditatea răspunsurilor la cele n, n-k sau n-p întrebări, sprijinul/lipsa de sprijin din partea cadrului didactic, întrebări ajutătoare, concentrarea atenţiei elevului etc.

Pe măsură ce se avansează spre itemii semiobiectivi şi subiectivi reperele de corectare îşi diminuează aspectul cantitativ, intrând în funcţiune criterii calitative, mai greu de elaborat. „Dificultatea alcătuirii schemei de notare este în raport direct cu tipul de itemi utilizat". (Evaluarea curentă şi examenele, Ghid pentru profesori, coordonator A. Stoica, Editura Prognosis, Bucureşti, 2001, p.85).

Având în vedere faptul că în cazul evaluărilor la final de capitol urmărim cu precădere identificarea erorilor elevului cu scopul ameliorării programului de instruire şi învăţare în etapa următoare, grila de corectare şi apreciere trebuie să se concentreze pe „determinarea principalelor performanţe (unităţi de răspuns) pe care trebuie să le evidenţieze elevul în răspunsul său la fiecare item. Unităţilor de răspuns li se acordă puncte care, însumate, determină nota (scorul) pentru un anumit item" (idem, p. 85). Spre exemplu, în cazul unui item care vizează caracterizarea unui personaj anume, grila va prevedea un număr de puncte care se acordă integral dacă elevul prezintă un „discurs" adecvat subiectului/cerinţei, răspunsul este complet şi convingător. Grila va prezenta caracteristicile răspunsului pentru punctaj maxim, mediu sau minim.

În componenţa grilei referitoare la acest item se precizează criterii şi pentru nivelurile mediu sau maxim dar mai ales pentru performanţa minimă acceptată (**pragul de reuşită**). Sunt de semnalat următoarele aspecte:

- în cazul itemilor de tip obiectiv predomină criteriul de corectare cantitativă (nu lipsesc nici criteriile calitative);

- în cazul itemilor subiectivi predomină criteriile calitative cărora li se asociază însă puncte sau note.

De altfel este firesc să se asocieze cantitatea cu calitatea, având în vedere că două dintre operaţiile principale ale evaluării sunt **măsurarea şi aprecierea**. Măsurarea se exprimă cantitativ, aprecierea se exprimă calitativ.

11. Tabelul de corespondenţe sau specificaţii

Întregul demers de proiectare a evaluării competenţelor pe care trebuie să le probeze elevii pe parcursul şi la finalul semestrului, al anului sau ciclului de învăţământ poate fi integrat într-un **tabel de corespondenţe,** care asigură coerenţa întregului proces, în evoluţia sa. **Schema 4** oferă reprezentarea grafică a corelării elementelor demersului propus de noi. Tabelul de corespondenţe/specificaţii prezintă reprezentarea grafică a relaţiilor/corespondenţelor dintre obiectivele de evaluare, unităţile de conţinut, criteriul de optimalitate, descriptorii de performanţă, itemii de evaluare, grila de corectare şi apreciere.

Grafic, tabelul de corespondente se poate prezenta ca în modelul următor.

În proba de evaluare nu este obligatoriu să fie formulaţi tot atâţia itemi câte obiective de evaluare s-au stabilit iniţial. Corespondenţa itemi-obiective nu trebuie neapărat să fie 1 la 1 întrucât itemii mai dificili, îndeosebi cei subiectivi, pot viza mai multe obiective. Spre exemplu, un item care cere elevilor „să compună probleme de un anumit tip" vizează şi obiective simple (calcul elementar, terminologie matematică etc.) dar şi obiective complexe care fac apel la capacitatea elevului de a construi, de a-şi imagina, de a crea etc.

12. Organizarea evaluărilor sumative sau finale

Din perspectiva modelului nostru, evaluările sumative si cele finale (de bilanţ) vor trebui să fie fundamental diferite de modalitatea actuală de

desfăşurare. Acestea trebuie sa valorifice şi să se întemeieze pe evaluările formative anterioare. Practic ar trebui să se concentreze pe verificarea capacităţii de aplicare a ceea ce s-a învăţat pe parcursul semestrului, al anului şcolar, al ciclului de învăţământ precum şi pe manifestarea unui set de valori şi a unor atitudini dezirabile în raport cu profilul de competenţă stabilit pentru nivelul respectiv de studiu. În acest demers ponderea, greutatea aprecierii şi a notării trebuie să o deţină evaluarea elevului pe parcursul semestrului si al anului şcolar. Teza, examenul la finalul clasei a VIII-a, al liceului, trebuie să aibă o pondere valorică mică în raport cu demersul anterior în care a fost implicat elevul în timpul semestrului, al anului/anilor de studiu. Acesta trebuie să consfinţească valoarea şi calitatea competenţelor elevului în baza analizei rezultatelor şi a punctajului obţinut majoritar pe parcursul semestrului.

13. Aplicarea probelor

În procesul evaluativ, un rol foarte important îl au **aplicarea** probei de evaluare precum şi **prelucrarea** rezultatelor obţinute de elevi.

În ceea ce priveşte **aplicarea**, având în vedere faptul că suntem într-un context de evaluare cu **funcţii predominant formative**, aceasta trebuie să se facă într-o atmosferă lipsită de stres, bazată pe o relaţie pe care pedagogia o numeşte „contract pedagogic între cei doi parteneri: cadru didactic şi elevi” (M. Manolescu, Evaluarea şcolară - un contract pedagogic, Bucureşti, Editura Dimitrie Bolintineanu, 2002). Presupunem că elevii au fost anunţaţi încă de la începutul predării capitolului respectiv care sunt **obiectivele de evaluat** şi au convenit împreună cu profesorul asupra modalităţilor de evaluare.

14. Prelucrarea probelor

Se realizează folosind, de regulă, matrici diverse de prezentare a rezultatelor. Cel mai frecvent folosite sunt matricea itemi/elev, centrată pe conţinut şi matricea obiective/elev, centrată, aşa cum solicita pedagogia modernă, pe competenţe şi performanţe. (Ion T. Radu, Evaluarea în procesul

didactic, EDP, Bucureşti, 2000, Yvan Abernot, Les methodes d'evaluation scolaire, Dunod, Paris,1996, De Ketele, L'evaluation, approche descriptive ou prescriptive, Bruxelles, De Boeck, 1987).

15. Interpretarea si valorificarea rezultatelor

Procesul interpretării informaţiilor primite prin prelucrarea probelor de evaluare este important atât pentru elev cât şi pentru cadrul didactic. „Evaluarea trebuie să meargă mai departe, pentru că acest cuvânt are ca rădăcină „valoarea": este vorba de a determina calitatea învăţării realizate situând performanţa constatată (prin prelucrarea probelor) în raport cu obiectivele de referinţă stabilite la începutul demersului" (Jean Cardinet, Pour apprecier le travail des l'eleves, De Boeck,1988, p.57; Ioan Cerghit, Sisteme de instruire alternative si complementare, Polirom, Iasi, 2008).

De asemenea este foarte important cum utilizăm informaţia (Jean Cardinet, op. Cit. p.63). În cazul **evaluării formative**, informaţia poate fi utilizată în diverse scopuri:

- *pentru a individualiza învăţarea;*
- *pentru a o ajusta la cerinţele procesului instructiv-educativ;*
- *pentru a adapta strategiile didactice etc.*

Într-o **evaluare sumativă** scopurile ar putea fi:

- *informarea părinţilor;*
- *atribuirea de diplome sau certificate:*
- *pentru factorii de decizie etc.*

Rezultatele şi informaţiile obţinute prin prelucrarea probelor de evaluare trebuie raportate la ceea ce s-a stabilit prin „criteriul de optimalitate". Reperele care dau măsura eficienţei activităţii în clasă sunt reprezentate de ceea ce s-a anticipat că trebuie realizat. Prin compararea rezultatelor obţinute de elevi la aceste evaluări reprezentative cu obiectivele de evaluat stabilite anterior constatam corespondenţa/lipsa de corespondenţă între ceea ce am realizat şi ceea ce ne-am propus. Demersul didactic va continua în funcţie de rezultatele obţinute.

x x x

Schema 1

Descriptori de performanţă (Exemplu)
Competenţa cadrului didactic/ studentului de <u>a proiecta un demers evaluativ pentru o unitate de învăţare</u>

Nivelul minimal	Nivelul mediu	Nivelul maximal
Defineşte imprecis şi nediversificat obiectivele de evaluare;	***Defineşte/identifică*** obiective de evaluare şi conţinuturi care acoperă întreaga problematică a unităţii de învăţare;	***Defineşte*** obiectivele de evaluare cu rigoare, într-un limbaj de specialitate elevat şi diversificate ca grad de complexitate;
Selectează conţinuturi cu relevanţă scăzută pentru dobândirea de către elev a competenţelor vizate;	***Stabileşte*** criteriul de optimalitate în concordanţă cu situaţiile educaţionale, demonstrând o cunoaştere temeinică a programei, dar şi a clasei cu care lucrează;	***Selectează*** conţinuturi cu un grad ridicat de reprezentativitate şi în concordanţă totală/deplină cu obiectivele de evaluare formulate;
Formulează cu stângăcie, incomplet şi într-un limbaj confuz descriptorii de performanţă relativi la competenţele vizate;	***Formulează*** deficitar descriptorii de performanţă; foloseşte un limbaj ştiinţific corect, dar cu mici imperfecţiuni;	***Construieşte*** descriptori de performanţă pe niveluri (minimal, mediu, maximal), într-un limbaj centrat pe elementele calitative, apreciative ale „semnelor” care atestă nivelurile învăţării de

		către elev;
Formulează itemi de evaluare care acoperă parţial problematica evaluativă vizată;	***Formulează*** corect itemii de evaluare, dar insuficient diversificaţi ca grad de deschidere şi care nu sunt într-o corespondenţă totală cu obiectivele de evaluare şi cu unităţile de conţinut vizate;	***Formulează*** itemi în concordanţă cu regulile de redactare impuse de literatura de specialitate, diversificaţi ca grad de deschidere şi posibilităţi de corectare (corectare obiectivă, semiobiectivă şi subiectivă), dispuşi în cadrul probelor de la simplu la complex;
Construieşte bareme de corectare în care predomină aspectele cantitative, care urmăresc în principal măsurarea produsului învăţării şi mai puţin calitatea procesului de învăţare.	***Construieşte*** bareme de corectare centrate în principal pe elemente de natură cantitativă, iar punctajul nu este repartizat în concordanţă cu gradul de dificultate şi calitatea itemilor integraţi în evaluare.	***Construieşte*** bareme de corectare care permit aprecierea corectă, pertinentă a universului problematic al unităţii de învăţare respective; baremele construite sunt în corelare cu itemii formulaţi: pentru itemii obiectivi urmăreşte cantitatea de cunoştinţe, pentru itemii semiobiectivi vizează capacităţile de aplicare, iar pentru itemii subiectivi urmăreşte capacităţile de analiză, de sinteză, de prelucrare şi

		interpretare, precum şi pe cele de exprimare a opiniilor personale.

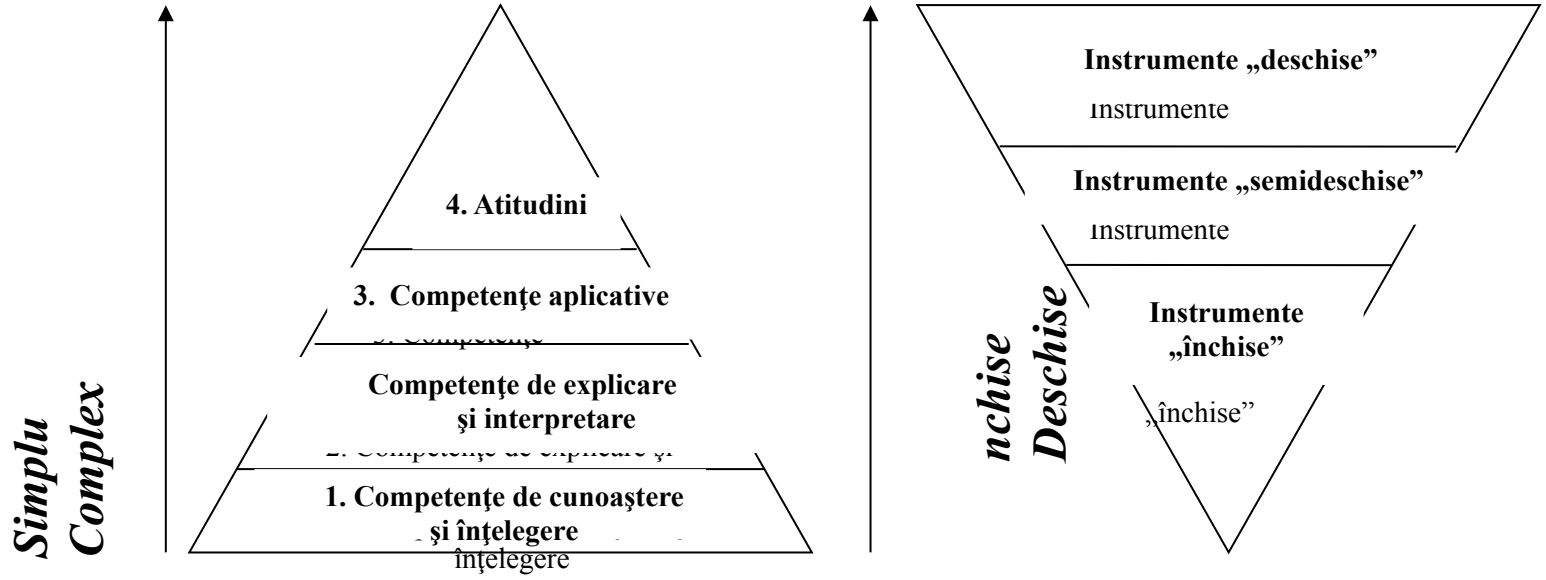
Schema 2

Dispozitivul de evaluare
Matrice

Competenţele evaluate	Dispozitive de evaluare						
	Proiecte	Referate	Discuţie colectivă	Muncă indep.	Muncă în echipă	Examen	Etc.
C1	X						
C2		X		X			
. . . . . .							
Cn		X			X		

Schema 3

Corespondenţe progresive între
competenţele de evaluat şi instrumentele de evaluare folosite



Competenţele în ordinea complexităţii

cursanţilor

Instrumentele de evaluare în ordinea „deschiderii” producţiilor

Schema 4

Tabel de corespondenţe / specificaţii

Competenţe	Descriptori de performanţă			Criteriul de optimalitate		Unităţi de conţinut	Situaţii - problemă	Dispozitivul de evaluare	Grile şi bareme de evaluare
	Nivel minimal	Nivel mediu	Nivel maximal	În termeni de conţinut	Numeric / procentual				
C1				Standard minimal	Toţi elevii	Tema 1 Tema 2	Sp1	Instrumentul 1 Instrumentul 2	Pentru fiecare instrument în parte
C2				Standard minimal	Toţi elevii		Sp2		
. . . . . .							. . . . . .		
Cn-k				Standard mediu	? elevi		Sp3		

. . . . .						**Tema X**	**. . . . .**	**Instrumentul Z**	
Cn-1				**Standard maximal**	**12 % dintre elevi**				
Cn				**Standard maximal**	**8% dintre elevi**		**Spn**		

5. Aplicaţii şi teme de reflecţie

- Stabiliţi cel puţin trei elemente de asemănare şi trei de diferenţiere între instrumentele de evaluare pentru culegerea informaţiilor, de ajutor al elevului sau de comunicare socială cadru didactic - elev.
- Prezentaţi cel puţin trei avantaje şi trei dezavantaje ale folosirii instrumentelor “ închise” de evaluare.
- Prezentaţi cel puţin trei avantaje şi trei dezavantaje ale folosirii instrumentelor “ deschise ” de evaluare.
- Sunteţi de acord cu afirmaţia: “Într-un context de evaluare reprezentativă/de sinteză, obiectivele evoluează de la simplu la complex iar instrumentele de evaluare trebuie sa evolueze de la “închise” spre “deschise”? Prezentaţi cel puţin trei argumente, fapte sau opinii ale răspunsului dumneavoastră!
- Construiţi o probă de evaluare iniţială.
- Construiţi o probă de evaluare formativă.
- Construiţi o probă de evaluare sumativă.
- Construiţi o probă de ameliorare a învăţării.
- Construiţi o probă de evaluare de progres.
- La finalul unui capitol, construiţi o probă de evaluare în care să includeţi itemi obiectivi, itemi semiobiectivi şi itemi subiectivi. Prezentaţi cel puţin trei argumente, fapte sau opinii.
- Construiţi o probă de evaluare pentru o teză/lucrare semestrială. Prezentaţi cel puţin trei argumente, fapte sau opinii!
- Care sunt cele mai importante cauze ale construirii imprecise/ defectuoase a probelor de evaluare de către unele cadre didactice? Prezentaţi cel puţin trei cauze probabile!
- Care sunt cele mai importante cauze ale neîncrederii cadrelor didactice în folosirea instrumentelor moderne de evaluare? Prezentaţi cel puţin trei cauze probabile!
- Ce s-ar întâmpla dacă la clasă am folosi :

- numai probe tradiţionale de evaluare?
- numai probe moderne de evaluare?
  - Prezentaţi cel puţin trei efecte probabile pentru fiecare situaţie în parte.
  - Care sunt cele mai importante cauze pentru care unele cadre didactice folosesc numai/sau cu precădere o singură categorie de instrumente de evaluare? Prezentaţi cel puţin trei cauze probabile!
  - Aveţi în clasă un elev cu potenţial intelectual modest dar foarte conştiincios. La o întrebare cu grad mare de dificultate vă dă un răspuns " genial". Ce notă/calificativ îi acordaţi? Prezentaţi cel puţin două motive/argumente ale deciziei dumneavoastră!
  - Aveţi în clasă un elev " genial". La evaluarea curentă constataţi că nu şi-a învăţat lecţia de zi. În asemenea circumstanţe , ce faceţi ? Prezentaţi cel puţin două motive ale deciziei voastre!
  - Aţi constatat că între notele/calificativele obţinute în timp de elevii dumneavoastră şi opiniile despre propria lor valoare (notele sau calificativele pe care şi le acordă singuri) este o mare diferenţă. Ce măsuri luaţi pentru a corecta această diferenţă? Prezentaţi cel puţin două argumente în favoarea deciziei dumneavoastră.
  - Sunteţi de acord/sau în dezacord cu ideea că dacă elevul beneficiază de criterii de realizare a sarcinii de lucru precum şi de criterii de reuşită atunci va învăţa mult mai repede şi mai bine? Enumeraţi cel puţin trei argumente în favoarea poziţiei voastre!
  - Construiţi o grilă care să conţină criterii şi indicatori cu rol de jalonare a procesului de învăţare de către elev pentru un

capitol/sistem de lecţii/unitate de învăţare. Explicaţi/ argumentaţi de ce aţi procedat aşa!

- Construiţi o grilă care să conţină criterii şi indicatori pe baza cărora elevii pot să-si autoevalueze "produsul" învăţării la finalul unui capitol/ sistem de lecţii/ unitate de învăţare. Explicaţi/ argumentaţi de ce aţi procedat aşa!
- Construiţi o probă de evaluare la final de capitol/ unitate de învăţare, care să conţină: a) itemii de evaluare; b) baremul de corectare şi notare/ apreciere. Argumentaţi/ explicaţi de ce aţi procedat aşa.
- Sunteţi în acord/în dezacord cu ideea că într-o probă de evaluare trebuie să includeţi/ formulaţi tipuri variate de itemi? Enunţaţi cel puţin trei argumente în favoarea poziţiei dumneavoastră!
- Rezumaţi în aproximativ două pagini punctul dumneavoastră de vedere privind afirmaţia potrivit căreia reprezentarea prealabilă de către elev a sarcinii sale de lucru îi facilitează învăţarea.
- Prezentaţi într-un text de aproximativ 40 de rânduri punctul dumneavoastră de vedere cu privire la receptivitatea/lipsa de receptivitate a cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar faţă de a) nevoia de autocunoaştere si autoperfecţionare a metodologiei şi instrumentarului folosite în activitatea evaluativă; b) existenţa/ inexistenţa în literatura de specialitate a unor instrumente de autoevaluare metareflexivă.
- Rezumaţi într-un text de aproximativ o pagină punctul de vedere exprimat de trei autori ai unor lucrări reprezentative în domeniul evaluării cu privire la valoarea, importanţa şi tendinţele evolutive ale instrumentelor moderne de evaluare .
- Dintr-o clasa de 23 elevi de clasa a VIII-a, la simulările dinaintea examenului de final la care au fost folosite tehnici

diferite de evaluare doar 4 elevi au obţinut rezultatele scontate după participarea la probele scrise. 13 dintre ei au afirmat ca nu erau obişnuiţi cu probe tip grilă iar 4 se aşteptau la o pondere mai mare a itemilor de tip subiectiv, care sa-i solicite nu atât din punctul de vedere al reproducerii şi recunoaşterii a ceea ce au învăţat, cât mai ales din perspectiva capacităţilor superioare de analiză, sinteză, aplicare, construcţie etc. Formulaţi cel puţin 5 generalizări valide pornind de la datele statistice prezentate.

- Ce credeţi ca s-ar întâmpla dacă în evaluare:

- am folosi numai probe de tipul celor utilizate în etapa "preştiinţifică" a verificării cunoştinţelor şi care se caracterizează prin aspectul integrativ al solicitărilor şi răspunsurilor, de exemplu : Caracterizarea personajului ... din opera.... de ....;
- am folosi numai probe de tipul celor utilizate în "faza ştiinţifică" a elaborării testelor de cunoştinţe şi care se caracterizează printr-un demers analitic de specificare a aspectelor concrete de măsurat (punctuale): fiecare element de test măsoară un element cognitiv izolat, precis delimitat;
- am folosi probe din "generaţia a III-a", care încearcă să introducă armonios/echilibrat itemi de tip integrativ şi itemi punctuali, factuali?

- Cum credeţi ca ar reacţiona elevii dumneavoastră dacă aţi preda într-una, tot capitolul, şi aţi realiza evaluarea, la final de capitol, cerându-le să realizeze: a) un eseu structurat a cărui temă acoperă problematica învăţată? b) Dar daca aţi folosi o probă de evaluare foarte detaliată, cu itemi punctuali, unde fiecare element al probei să măsoare/vizeze un element izolat, precis delimitat ? Prezentaţi si explicaţi cel puţin două reacţii probabile!

- Compuneţi un eseu de cel puţin trei pagini cu tema "Cine se autocunoaşte, învaţă mai bine!"
- Compuneţi un eseu de cel puţin două pagini cu tema «Noile practici de evaluare, bazate pe comunicare, cooperare, participare, solicită noi instrumente de evaluare!"
- Se dă următoarea situaţie: aţi planificat de multă vreme teza sau o lucrare de sinteză la două clase paralele. În aceeaşi zi, dar în ore consecutive. Aţi conceput o probă de evaluare pe care intenţionaţi să o aplicaţi la ambele clase. Un elev de la clasa A termină subiectele mai devreme, predă teza şi iese din clasă. Din spirit de colegialitate/solidaritate, prezintă elevilor de la clasa B conţinutul probei, neştiind că aceştia vor fi supuşi aceloraşi solicitări. Întâmplător , aflaţi despre "comunicarea" care s-a realizat în pauză. Imaginaţi-vă cel puţin trei modalităţi/soluţii pentru a ieşi din impas.
- Prezentaţi/ identificaţi cel puţin două situaţii în care este mai potrivit să folosiţi:
  1. scara de clasificare
  2. lista de control/ verificare
  3. grila de apreciere
  4. caracterizarea psihopedagogică
  5. proba de evaluare
- " Testul docimologic asigura obiectivitate absolută în evaluare. De aceea el este cel mai potrivit în verificarea rezultatelor şcolare ale elevilor". Ce eroare de argumentare este comisă în asemenea împrejurări?
- Selectaţi dintr-o lucrare reprezentativă din lista bibliografică un text de aproximativ o pagină care abordează «instrumente de evaluare". Identificaţi/ exprimaţi ideea principală care se desprinde din text precum şi trei idei secundare.
- Ce postulat/ principiu motivează afirmaţia: «Proba cea mai bună de evaluare este cea care mi se potriveşte cel mai bine!"?

- Imaginaţi-vă ca sunteţi inspector la Inspectoratul Şcolar Judeţean. Realizaţi planul unei expuneri/ conferinţe pe care urmează să o susţineţi în faţa cadrelor didactice pe tema "Instrumente moderne de evaluare".
- La începutul semestrului aţi fost anunţat ca va trebui să susţineţi în comisia metodică din care faceţi parte o prelegere cu tema "……". Redactaţi textul/ suportul de curs necesar pentru o asemenea situaţie.
- Prezentaţi cel puţin două puncte tari şi două puncte slabe despre literatura pedagogică din ultimele două decenii în care este abordată problematica instrumentelor de evaluare a rezultatelor şcolare ale elevilor.
- Identificaţi în literatura de specialitate o grilă de apreciere (uniformă sau descriptivă) utilizată/specifică într-o anumită situaţie de instruire. Reorganizaţi-o pentru a fi aplicată într-o situaţie educaţionala de alt tip.
- Aveţi la dispoziţie Curriculum-ul Naţional. Construiţi la disciplina pe care o predaţi sau altă disciplină la alegere o secvenţă/unitate de referenţial, punând în corespondenţă următoarele elemente componente structurale:

  I. Unitatea de învăţare
  II. Obiective cadru/ competenţe vizate
  III. Obiective de referinţă derivate
  IV. Unităţile de conţinut prin care se realizează obiectivele cadru şi de referinţă vizate
  V. Descriptori de performanţă în corespondenţă cu obiectivele vizate, pentru nivelurile: minimal, mediu, maximal
  VI. Proba de evaluare ce urmează să fie aplicată la finalul studierii unităţii de învăţare respective
  VII. Grila de corectare si apreciere/ notare.

  Explicaţi " concepţia/filosofia" care a stat la baza construcţiei acestui referenţial.

- Identificaţi în literatura de specialitate o grilă de apreciere (uniformă sau descriptivă) utilizată/specifică într-o anumită situaţie de instruire. Reorganizaţi-o pentru a fi aplicată într-o situaţie educaţională de alt tip.

CAP. IX. DEMERSURI APLICATIVE. EXEMPLE DE TIPURI DE ITEMI ŞI PROBE DE EVALUARE

Exemple: Tipuri de itemi si probe de evaluare

Se pot folosi pentru:
• Recunoaşterea unor termeni, date factuale, principii
• Diferenţierea între enunţuri factuale sau de opinie. Identificarea de relaţii tip cauză-efect etc.

Cerinţa: Identifică valoarea de adevăr a enunţurilor de mai jos, scriind **A** în căsuţă daca tu crezi ca enunţul este adevărat si **F** daca tu crezi ca enunţul este fals.

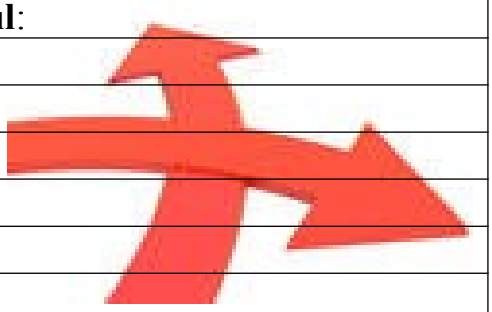
Exemple:

- Evaluarea şcolară cotidiană este întotdeauna obiectivă.
- Toate cadrele didactice din România au o foarte buna pregătire docimologică.

- Metodele alternative de evaluare tind să se extindă tot mai mult în învăţământul românesc.
- Cadrele didactice dispun întotdeauna de criterii foarte clare şi explicite de evaluare a elevilor.
- În activitatea mea de elev/student am avut numai experienţe pozitive atunci când am fost evaluat.

2.Itemii de tip pereche/ asociere

Se pot folosi pentru corespondenţe de tipul:
• Termeni – definiţii
• Părţi componente – întrebuinţări
• Autori - opere
• Evenimente istorice – date
• Grupe de evenimente - evenimente
• Cuvinte - imagini etc.



Exemplu: Uneşte titlul operei cu autorul (În coloana A , din stânga, se prezintă autorii iar in coloana B, din dreapta, se prezintă opere).

3.Itemii cu alegere multiplă

Se pot folosi pentru:	*Exemplu*
• Cunoaşterea terminologiei	Alege explicaţiile potrivite pentru următoarele cuvinte/concepte: (se dau conceptele)
• Cunoaşterea principiilor	Încercuieşte literele corespunzătoare propoziţiilor corecte (.....)
• Cunoaşterea elementelor/ faptelor ştiinţifice	Încercuieşte litera din dreptul propoziţiilor adevărate:(.....)
• Cunoaşterea metodelor şi procedeelor	Bifează răspunsurile pe care le consideri corecte (.....)
• Găsirea singurului răspuns bun	Bifează răspunsul corect: (.....)

• Găsirea celui mai bun răspuns	Bifează răspunsul care ţi se pare cel mai potrivit pentru situaţia prezentată (.....)
• Găsirea singurului răspuns fals	Bifează explicaţiile nepotrivite (.....)
• Găsirea tuturor răspunsurilor bune	Bifează toate răspunsurile corecte(...)
• Găsirea răspunsurilor care ordonează o serie de evenimente	Pune în ordine (prin numerotare) ideile principale ale textului (.....)
• Item factual cu alegere unică	Încercuieşte răspunsul corect pentru fiecare exerciţiu:.....)
• Item factual de excluziune	Barează răspunsurile incorecte: (.....)
• Item asociativ simplu	Identifică în imaginea alăturată...(se precizează ce anume).....şi selectează enunţul care indică rolul ei/ lui în ansamblul respectiv.
• Item asociativ compus	Identifică în imaginea alăturată.....şi bifează desenele/ imaginile care reprezintă utilizările pe care oamenii le dau acestuia
• Item de relaţie intre fenomene	Bifează răspunsurile corecte: *Cactusul poate trăi în deşert pentru că :* *1) consumă foarte putină apă;* *2) depozitează apa;* *3) nu transpiră.*
• Item de analiză	Subliniază cuvintele de legatură din textul următor:(se da textul).
• Item de comparare	Colorează/ taie/ încercuieşte etc. în imaginile următoare ceea ce nu se potriveşte cu .....

1. Itemii cu răspuns scurt

Se pot folosi pentru:	*Exemplu*
• Completarea unor enunţuri cu răspunsurile corecte	Se prezintă o definiţie şi se cere să se scrie/ pronunţe numele conceptului definit
• Scrierea/ enunţarea/ prezentarea unui concept	Se prezintă un concept şi se cere să se formuleze definiţia
• Enumerarea caracteristicilor unui obiect, fenomen, personaj	Se prezintă un concept şi se cere să se formuleze definiţia;
• Enumerarea caracteristicilor unui obiect, fenomen, personaj	Identifică obiectul din imagine si descrie fiecare din părţile lui componente.
• Adăugarea cuvântului/ cuvintelor care lipsesc dintr-un enunţ. Aplicarea regulilor de folosire corectă a ortogramelor, integrându-le în propoziţii potrivite date.	Uneşte printr-o săgeată ortograma „l-a” cu propoziţiile pe care le poate completa, respectând corectitudinea gramaticală.
• Recunoaşterea/ identificarea unor informaţii specifice într-un text	Completează cu informaţiile din text: titlul povestirii, autorul, momentul acţiunii, locul acţiunii, personajele
• Completarea introducerii sau încheierii	Sesizează mesajul global al textului următor / Găseşte un titlu potrivit pentru textul de mai jos.
• Completarea părţilor care lipsesc dintr-un material	Completează principalele ape curgătoare din ţara noastră pe harta alăturată .

2. Întrebarea clasică

Se poate folosi pentru:	*Exemplu*
• Itemul cu răspuns multiplu	Identifică autorul si titlul textului din care face parte fragmentul de mai jos:
• Itemul cu răspuns multiplu, de genul interpretare	Scrie/ exprimă în cel puţin două moduri activitatea pe care o desfăşoară personajul din imagine.

3.Exerciţiul

Se foloseste pentru:	*Exemplu*
• Rezolvarea exerciţiilor matematice , utilizând diferiţi algoritmi de calcul.	Aflaţi numerele cu 124 mai mari decât: 342; 438; 591.

4.Chestionarul cu răspunsuri deschise scurte

Se foloseşte pentru:	*Exemplu*
• Sesizarea mesajului global al unui text, identificând şi analizând unele informaţii de detaliu.	Citeşte cu atenţie textul de mai jos şi rezolvă următoarele cerinţe: 1. Care sunt personajele povestirii? 2. Unde se petrece întâmplarea? 3. Ce admira.....? 4. Ce intenţionează .....? 5. Ce sentiment uneşte personajele povestirii ?

• Selectarea observaţiilor esenţiale dintr-un tablou sinoptic, sau dintr-un tablou care prezintă evoluţia unui fenomen pe o anumită perioadă etc.	Observă cu atenţie tabloul de mai jos şi răspunde la următoarele întrebări: 1. Despre ce fenomen este vorba? 2. Care au fost.....în perioada luata in analiza? 3. Intre ce limite a variat fenomenul studiat? 4. Ce caracteristici.....? 5. Ce consecinţe.....? 6. Ce soluţii găsim pentru.....?

Atenţie! Se aseamănă cu „ Întrebarea structurată !

4. Itemul tip completare de frază

Se foloseşte pentru:	*Exemplu*
• Completarea unor enunţuri date cu informaţiile cerute/ potrivite.	„Acea parte a .....(se precizează obiectul/ fiinţa/ sistemul etc.) care.....(se precizează însuşirea/ funcţia etc.) este/ se numeşte.....(se completează de către elev).

5.Textul lacunar

	Se foloseşte pentru:	*Exemplu*
Sesizarea	mesajului global al unui text si completarea enunţurilor lacunare cu expresii din text	Completează corespunzător: (se da textul, din care lipsesc cuvinte şi expresii pe care elevul le-a învăţat atunci când a studiat textul respectiv);
Aplicarea	corectă a regulilor de scriere într-o limbă străină, a ortogramelor , prin completarea unor texte lacunare.	Aşezaţi/ puneţi/ folosiţi accentele corespunzătoare în textul de mai jos(la franceză, spre exemplu).

6. Textul perforat

Se foloseste pentru:	*Exemplu*
Sesizarea mesajului global al unui text si completarea enunţului.	”Completează textul cu cuvinte potrivite: .....”

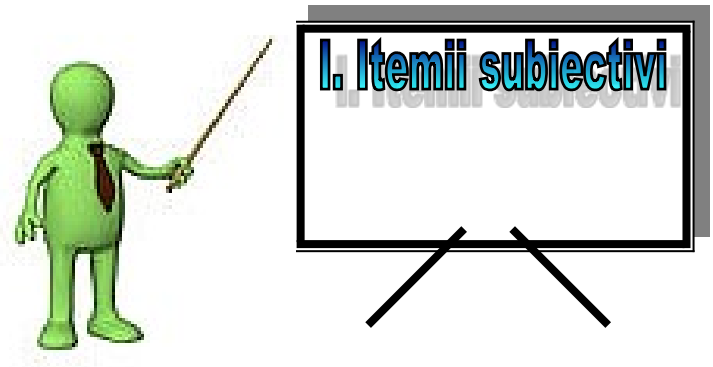
7. Intrebarea structurată

Se foloseşte pentru:	*Exemplu*
• Identificarea unui mesaj global/ a unei idei / concluzii şi detalierea informaţiilor privitoare la o situaţie, la un context anume.	”Priveşte imaginea cu atenţie si răspunde la întrebări: 1. Despre ce acţiune este vorba? 2. Ce fac personajele din imagine? 3. De ce fac aceste acţiuni? 4. Ce se întâmplă după.....? 5. Ce consecinţe sunt? 6. Enumera alte acţiuni similare care s-ar putea întreprinde. 6. Formulează un îndemn pentru..... 7. Redactează un text care să descrie imaginea”.

Atenţie! Se aseamănă cu chestionarul cu răspunsuri deschise scurte!

7. Itemul cu răspuns scurt, puţin elaborat

Se foloseşte pentru:	*Exemplu*
• Exprimarea unei idei importante în câteva fraze: o explicaţie, o relaţie, o definiţie descriptivă etc. De regulă se fixează criterii şi cerinţe foarte precise cu privire la conţinutul răspunsului, extensia sa, structura, terminologia etc.	”Redactează un text de aproximativ 20 de rânduri în care să explici colegului tău ce se întâmplă în imagine, care sunt consecinţele acţiunilor întreprinse etc. Foloseşte cât mai multe concepte specifice şi argumente ştiinţifice”.
• Alcătuirea/ redactarea unor texte scurte, care să sintetizeze informaţii date la momentul solicitării sau cunoscute prin învăţare anterioară ; textul să facă apel la concepte consacrate si argumente ştiinţifice, cuvinte si expresii deosebite etc.	



Se folosesc pentru:
• A concepe, a organiza si a exprima idei
• A integra diferite elemente ale învăţării în diverse domenii
• A crea/ genera forme originale
• A evalua si compara idei etc.
• Elaborarea şi susţinerea unor idei, opinii
• Compararea a două sau mai multe evenimente, fapte, acţiuni
• Analizarea unor fenomene
• Explicarea cauzelor sau a efectelor
• Descrierea relaţiilor
• Reorganizarea faptelor, prezentarea altor puncte de vedere

- Anticiparea unor fapte sau evenimente etc.

Exemplu: „Scrieţi un eseu despre.....”. (Nu se dau explicaţii, nu se exprimă cerinţe concrete).

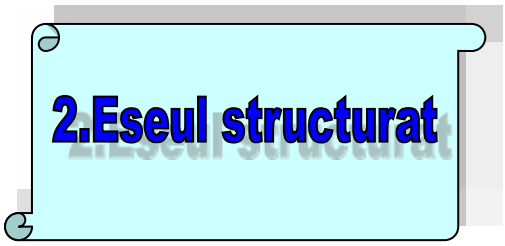
Daţi un titlu potrivit eseului pe care l-aţi conceput .

Important: Corectarea si notarea se vor face global/ holistic.

Sugestii pentru schema de corectare şi de notare / apreciere a eseului

Nivelul minimal (notele 5-6)	*Nivelul mediu (notele 7-8)*	*Nivelul maximal (notele 9- 10)*
Producţia elevului/ studentului are următoarele caracteristici: • Stăpânire insuficientă a limbajului de specialitate; • Redare aproximativă, din memorie, a cunoştinţelor teoretice propuse de temă • Redactarea unor scheme parţiale; • Selectarea unor informaţii din surse fără legătură cu tema propusă; • Argumentare formală;	•Utilizarea unor cunoştinţe sumare, presupuse de tema dată; •Selectarea unor informaţii fragmentare oferite de sursele de specialitate, dar în conformitate cu tema propusă; •Argumentarea parţială a ipotezelor; •Formularea unor opinii personale, dar insuficient de clar conturate; •Tratare relativ simplistă; Folosirea unui limbaj	• Analizează complet datele; • Argumentarea este corectă; • Formulează opinii personale si concluzii originale; • Realizează lucrarea prin muncă independentă; • Foloseşte un limbaj adecvat; • Exprimarea este clară, convingătoare.

Lipsa unor opinii personale	ştiinţific corect, dar cu mici imperfecţiuni	



Exemplu: „Realizaţi un eseu cu tema”.....”.Textul elaborat să răspundă următoarelor cerinţe:

1. ***numirea/ identificarea.....***
2. ***explicarea.....***
3. ***exemplificarea.....***
4. ***relevarea raporturilor dintre.....***
5. ***evidenţierea tendinţelor.....***
6. ***exprimarea unui punct de vedere personal.***

Important: ***Corectarea şi notarea se vor face analitic/ punct cu punct.***

Evaluarea unui eseu structurat:
Sugestii pentru „Schema de corectare şi de notare / apreciere a eseului structurat”

1. Conţinut (? puncte) Se detaliază!
2. Redactare • ***Organizarea ideilor în scris :***

Nivelul maximal	***Nivelul mediu***	***Nivelul minimal***
- text clar, organizat, coerent, echilibrat; - construcţia paragrafelor subliniază ideile; ideile principale şi secundare au o pondere echilibrată	- părţile componente ale textului pot fi recunoscute, dar nu există un echilibru între ele; - ideile sunt, în general, subliniate prin paragrafe.	- plan vag de structurare a textului, în care părţile componente sunt insuficient marcate ; - trecerea de la o idee la alta nu este evidenţiată în nici un fel.

• ***Utilizarea limbii literare***

Nivelul maximal	***Nivelul mediu***	***Nivelul minimal***

- stil si vocabular adecvate, - claritatea enunţului - varietatea lexicului sintaxa adecvată.	- vocabular limitat, cu ezitări în selectarea cuvintelor;	- vocabular restrâns, monoton, repetiţii de cuvinte, inadecvare semantică
• ***Abilităţi analitice şi critice***		
Nivelul maximal	***Nivelul mediu***	***Nivelul minimal***
- o foarte bună relaţie idee – argument; - ideile urmează succesiunea logică - argumentele sunt prezentate într-un mod persuasiv; - abilitate de a formula judecăţi de valoare şi de interpretare.	- încercări de a susţine ideile prin argumente; - elemente de interpretare critică şi personală, dar rezultat neconvingător;	- afirmaţii rareori susţinute de argumente - idei nerelevante, schematism în susţinerea ideilor.
3. Ortografia şi punctuaţia **Se detaliază!**		
4. Aşezarea corectă a textului în pagină.		

Exemplu:"Redactaţi un referat care să abordeze problematica ....." Referatul să răspundă următoarelor cerinţe:

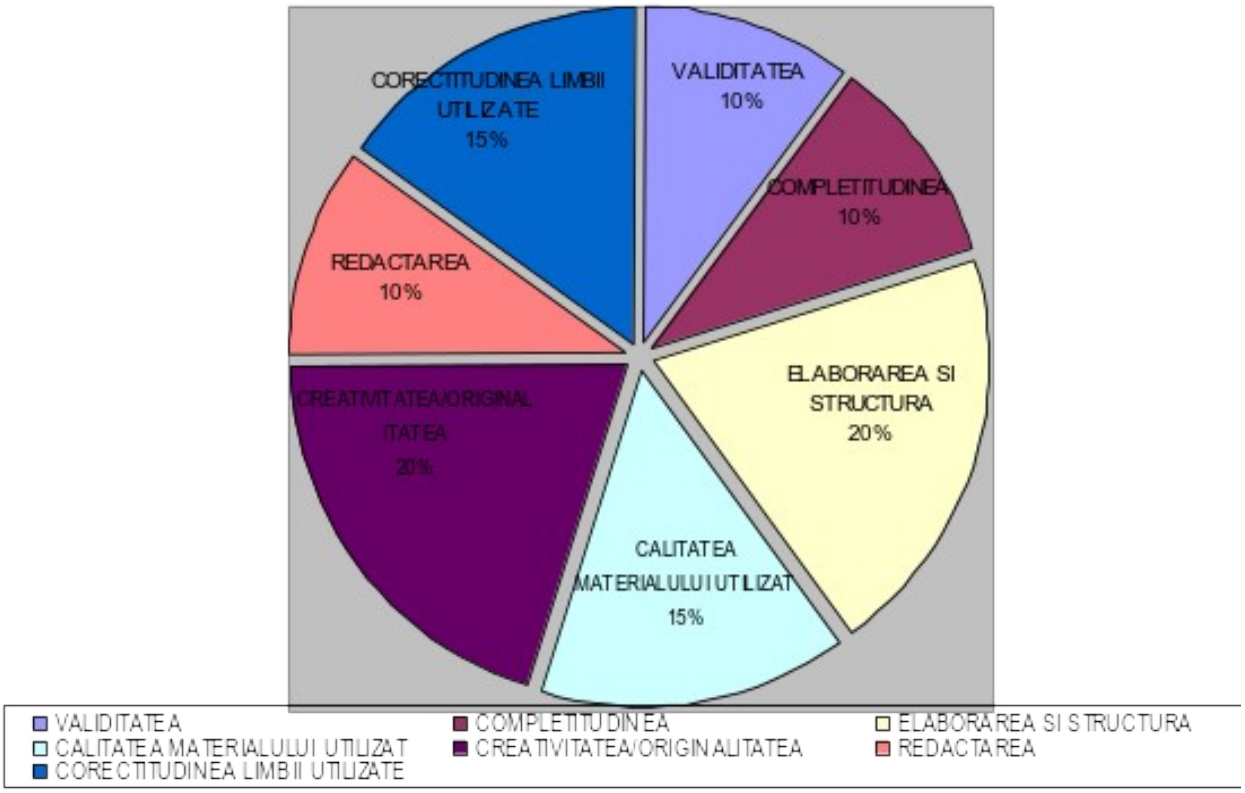
1. ***să stabilească cadrul conceptual al problematicii respective (concepte principale si conexe);***
2. ***să precizeze cerinţe ale...***
3. ***să stabilească / identifice caracteristici sau particularităţi ale....***
4. ***să explice .....***
5. ***să prezinte fapte şi opinii personale privind.....***

a) Important: Structura referatului ar putea fi următoarea:

- Pagina de titlu
- Cuprinsul
- Introducerea
- Dezvoltarea elementelor de conţinut

- Concluziile
- Bibliografia
- Anexele

b) Criterii de evaluare a referatului (sugestii)



Validitatea (10%)	• Adecvare la tema propusă • Structura, mod de concepere si de argumentare, in concordanta cu tema propusa;
Completitudinea (10%)	• Aplicarea noţiunilor pedagogice/ docimologice în susţinerea ideilor • Conexiuni interdisciplinare.
Elaborarea şi structura (20%)	• Acurateţea si rigoarea demersului ştiinţific • Logica si argumentarea ideilor • Coerenta si unitatea întregului • Corectitudinea ipotezelor şi a concluziilor
Calitatea materialului utilizat (15%)	• Calitatea surselor utilizate • Calitatea datelor utilizate din aceste surse • Calitatea prelucrării şi integrării datelor în contexte potrivite.
Creativitatea/ originalitatea (20%)	• Gradul de noutate a structurii conţinutului • Gradul de noutate a interpretării ideilor şi a argumentelor

	• Gradul de noutate a concluziilor • Gradul de noutate a strategiei de lucru.
Redactarea (10 %)	• Respectarea convenţiilor de redactare a unei lucrări în stilul ştiinţific • Capacitatea de sinteză.
Corectitudinea limbii utilizate (15%)	• Corectitudinea exprimării, a ortografiei si a punctuaţiei.

Se foloseşte pentru a pune în evidenţă următoarele capacităţi:

- Capacitatea de a observa şi de a prelucra informaţia;
- Capacitatea de a raţiona şi a utiliza cunoştinţele;
- Capacitatea de a compara rezultatele;
- Capacitatea de a analiza şi de a investiga;
- Capacitatea de a sintetiza şi de a organiza materialul;
- Capacitatea de a finaliza o activitate şi de realiza un produs etc.

Exemplu: ***Portofoliul: „.....”***

Competenţele vizate prin realizarea acestui portofoliu:	• Competenţe transversale • Competenţe disciplinare
Structura portofoliului:	***Contextul:*** • Vârsta elevilor • Specificul disciplinei de studiu • Cerinţele, abilităţile şi interesele elevilor
	Conţinutul • Detalierea sarcinilor • Etapizarea Selecţia materialelor incluse în portofoliu

Evaluarea portofoliului

Portofoliul poate fi evaluat astfel:

- Fiecare material/ categorie de materiale/ document/ lucrare etc. ce trebuie sa se regăsească în portofoliu va obţine o nota de la 10 la 1;
- Media pe portofoliu va fi media aritmetică a notelor obţinute pentru fiecare material/ categorie de materiale/ document/ lucrare etc. solicitat;
- Criteriile de evaluare a produselor/ materialelor din portofoliu vor fi:
    - Validitatea(adecvarea la cerinţă, modul de concepere);
    - Completitudinea/ finalizarea;
    - Elaborarea si structura (acurateţea, rigoarea, logica, coerenţa etc.);
    - Calitatea materialului utilizat;
    - Creativitatea, originalitatea;
    - Redactarea (respectarea convenţiilor, capacitatea de sinteză);
    - Corectitudinea limbii utilizate (exprimare, ortografie, punctuaţie etc).

Mai pot fi luate in considerare:

- Motivaţia/ lipsa de motivaţie a studentului pentru activitatea didactică, teoretică şi practică;
- Progresul sau regresul înregistrat de student în propria pregătire profesională, în dobândirea competenţelor generale şi specifice;
- Raportul efort/ rezultate;
- Implicarea studentului în alte activităţi specifice, complementare celor solicitate în mod explicit etc.

Atentie! Sunt şi alte variante!

4. Proiectul

Tema proiectului:.....

Scopul/ obiectivele:.....

Timp de lucru: 3 săptămâni(spre exemplu)

Mod de organizare a elevilor: pe trei grupe (spre exemplu):

- ***Grupa 1: „Intelectualii”(cei ce se ocupa de documentare)***
- ***Grupa 2: „Artiştii”(cei ce „dramatizează”)***
- ***Grupa 3: „Maeştrii ”(cei ce realizează diferite produse pe tema aleasă).***

1. Evaluarea proiectului	**Data evaluării**
Forma/ forme de evaluare:	• Sesiune de comunicări • Serbare, spectacol, carnaval • Expoziţie de afişe, imagini • Prezentare de texte literare etc.
2. Criterii care vizează calitatea proiectului	1. Validitatea proiectului 2. Completitudinea proiectului 3. Elaborarea şi structurarea proiectului 4. Calitatea materialului utilizat 5. Creativitatea.
3. Criterii care vizează calitatea activităţii elevului	a. Raportarea elevului la tema proiectului b. Performarea sarcinilor

c. Documentarea

d. Nivelul de elaborare şi comunicare

e. Greşelile

f. Creativitatea

g. Calitatea rezultatelor

4. Criterii de evaluare a proiectului (produsului finit)

1. Stabilirea scopului proiectului
2. Activitatea individuală realizată de către elev (investigaţie, experiment, anchetă)
3. Rezultate, concluzii, observaţii. Aprecierea proiectului în termeni de eficienţă, validitate, aplicabilitate etc.
4. Prezentarea proiectului (calitatea comunicării, claritate, coerenţă, capacitate de sinteză etc.)

Relevanţa proiectului (utilitate, conexiuni interdisciplinare

5. Investigaţia

Realizarea unei investigaţii solicită stabilirea unor aspecte privind:

Capacitatea/ capacităţile vizate:.....

Repere tematice:

- **Documentare privind:**
  - Identificarea unor surse de documentare (reviste, cărţi, internet, materiale publicitare etc.)
  - Realizarea unei bibliografii orientative pe tema aleasă;
  - Selectarea unor informaţii reprezentative pe tema aleasă;
  - Selectarea unor imagini adecvate

▪ Efectuarea unor experimente şi consemnarea observaţiilor în fişe de observare

- **Redactarea unui eseu care sa evidenţieze rezultatele investigaţiei;**
- **Realizarea unor materiale publicitare care să popularizeze importanţa temei.**

Timp de lucru: **4 săptămâni**

Organizarea activităţii:

- Împărţirea elevilor pe grupe
- Repartizarea sarcinilor fiecărui elev în cadrul grupei
- Repartizarea temelor de lucru pe grupe:
  - Grupa 1: *tema*:.....
  - Grupa 2: *tema*:.....
  - Grupa 3: *tema*:.....
  - Grupa 4: *tema*:.....
- Activitate de consiliere si dirijare a demersului
- Stabilirea/ negocierea împreună cu elevii a reperelor în evaluare
- Identificarea etapelor de parcurs: documentare, prelucrare a informaţiilor, prezentare, negociere în grup, prezentarea rezultatelor finale

Evaluarea investigaţiei

Se realizează holistic, evidenţiind:

- Strategia de rezolvare
- Aplicarea cunoştinţelor, corectitudinea înregistrării datelor
- Abilitatea de prezentare a observaţiilor şi a rezultatelor
- Produsele realizate
- Atitudinea elevilor faţă de rezolvarea sarcinilor de învăţare
- Dezvoltarea unor deprinderi de lucru individuale sau de grup etc.

Lucrare de verificare la finalul cursului de „Teoria evaluării"

(Exemplu)

NOTĂ

- *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- *Se acorda 10 puncte din oficiu.*
- Nota finală se obţine prin împărţirea la 10 a punctajului acumulat de student.

Subiectul I (5 puncte)

Definiţi în cuvinte proprii conceptele:

- Evaluare
- Funcţii ale evaluării;
- Criterii de evaluare;
- Metode tradiţionale/ clasice de evaluare;
- Metode alternative de evaluare

Important!

*Se acordă **câte 1 punct** pentru fiecare definiţie corect formulată.*

Subiectul al II-lea (15 puncte)

Observă cu atenţie tabloul sinoptic de mai jos care prezintă interdependenţele dintre funcţiile şi strategiile evaluative. Selectează

informaţiile esenţiale. După analiza şi înţelegerea datelor, răspunde la următoarele întrebări:

1. Comentaţi modul în care se corelează funcţia predictivă a evaluării cu obiectivele urmărite, cu „obiectul evaluării", cu tipurile de probe şi categoriile de instrumente folosite.

2. Comentaţi modul în care se corelează funcţia reglatorie, ameliorativă, specifică evaluării formative cu elementele strategice importante.

3. Dar funcţia de certificare cum relaţionează cu strategiile?

4. Ce consecinţe apar în planul activităţii de predare/ învăţare/ evaluare ?

5. Cum pot fi mai bine armonizate funcţiile şi strategiile evaluative?

Important! Punctele vor fi repartizate cate 3 pentru fiecare întrebare corect rezolvată.

INTERDEPENDENŢE ÎNTRE FUNCŢII ŞI STRATEGII EVALUATIVE

Funcţii Strategii	***Evaluarea iniţială*** Orientare/ condiţii ale învăţării	***Evaluarea formativă*** Reglare/ procesul învăţării	***Evaluarea sumativă*** Certificare/ rezultatul învăţării
Obiective	• A prevedea dificultăţile probabile ale procesului de învăţare • A alege diverse căi de formare sau de învăţare	• A înţelege demersul de învăţare al elevului • A decela originea dificultăţilor • A aprecia gradul de realizare a obiectivelor pedagogice • A pilota procesul de învăţare într-o manieră optimală	• A verifica dacă obiectivele au fost realizate • A atesta social
	• Caracteristicile	• Strategii şi	• Competenţe

„Obiectul" evaluării	stabile ale elevului • Aptitudini • Motivaţii • Capacităţi şi competenţe deja dobândite	dificultăţi ale învăţării • Modele de funcţionare/ învăţare ale elevului	globale • Competenţe terminale • Deprinderi semnificative/ relevante
Tipuri de probe	• Probe normative (standardizate)	• Probe criteriale	• Sarcini globale şi semnificative social • Probleme tipice
Instrumente folosite	• Teste de aptitudini • Baterii de probe predictive	• Instrumente construite „pe măsură" • Probe:Individuale, clinice, orale; • Probe de autoevaluare • Probe de autocorectare • Probe de ameliorare	• Instrumente de „ probare/verificare" • Confruntarea cu o problemă semnificativă şi tipică asociată competenţei vizate

Subiectul al III-lea (30 de puncte)

Aţi fost formator în cadrul unui program centrat pe modernizarea evaluării şcolare, la care au participat cadre didactice de diferite specializări. Tema susţinută de dumneavoastră a fost***:" Metodele alternative de evaluare. Abordări teoretice şi demersuri aplicative".***

La finalul programului trebuie să realizaţi evaluarea cursanţilor.

Cerinţa 1:

Construiţi o probă de evaluare raportată la tema dumneavoastră care să conţină:

a. Obiectivele de evaluare
b. Itemii de evaluare
c. Baremul de corectare şi notare a cursanţilor.

În elaborarea probei trebuie să aveţi în vedere următoarele **repere:**

a) Obiectivele de evaluare să fie exprimate în termeni de competenţe;
b) Itemii de evaluare să fie diversificaţi ca grad de deschidere (de la itemi obiectivi - cu răspuns închis, spre itemi cu deschidere medie - semiobiectivi şi itemi subiectivi - cu răspuns deschis).
c) Baremul şi grila de corectare să îmbine elementele cantitative şi pe cele calitative: în cazul itemilor obiectivi să fie vizată îndeosebi **cantitatea** de informaţii etc. (număr de răspunsuri corecte, extensie etc.); în cazul itemilor semiobiectivi dar mai ales subiectivi să primeze descrierea aspectelor **calitative/apreciative** a răspunsurilor aşteptate de la cursanţi.

Cerinţa 2

a) Aplicaţi cursanţilor proba de evaluare construită/cerută la punctul 1 ;
b) prelucraţi rezultatele folosind matricea itemi/elev (cursant) (descrisă/prezentată în Capitolul VIII al cursului la „Matrici de prelucrare....").
c) sintetizaţi într-o lucrare de aproximativ o pagină concluziile şi ideile desprinse prin analiza rezultatelor oferite de matricea de prelucrare pe care aţi realizat-o.

Important!

Pentru cerinţa 1.: ***15 puncte*** *(câte 5 puncte pentru fiecare reper).*

În acordarea/neacordarea punctajului se vor avea în vedere:

- Claritatea şi diversitatea obiectivelor de evaluare formulate;
- Relevanţa/pertinenţa lor în raport cu sistematica abilităţilor/ competenţelor vizate pentru disciplina respectivă;
- Diversitatea şi corectitudinea itemilor din punct de vedere al tipurilor şi formelor lor;
- Gradul de corelare cu abilităţile/ competenţele vizate;
- Unitatea/ complementaritatea şi echilibrul/ armonia între aspectele cantitative şi cele calitative în formularea răspunsurilor;
- Calitatea descrierilor referitoare la valoarea răspunsurilor cursanţilor îndeosebi pentru itemii subiectivi, pe niveluri de performanţă: minimal, mediu si maximal.

Pentru cerinţa 2*: 15 puncte*

Punctajul se va acordă astfel: pentru subpunctul a): 3 puncte; pentru b): 6 puncte; pentru c): 6 puncte.

- În evaluare se vor avea în vedere următoarele repere: integrarea în matricea de prelucrare itemi/ elev(cursant) a informaţiilor oferite de lucrările cursanţilor;
- gradul de finalizare a demersului de prelucrare a informaţiei culese: calcularea mediei fiecărui cursant pe orizontală/ pe linii şi a mediei pentru fiecare item în parte pe verticală/ pe coloană.

- Prelucrarea şi interpretarea informaţiei pe care o oferă matricea respectivă şi sintetizarea concluziilor privind procesul de predare/ învăţare, formularea deciziilor ameliorative, a măsurilor recuperatorii sau de progres, precum şi esenţializarea ideilor,

faptelor, opiniilor care intră în sfera procesului de comunicare socială.

Subiectul IV (40 de puncte)

Sunteţi asistent la Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei. Susţineţi seminariile la ***„ Teoria evaluării”.***

Le cereţi studenţilor să realizeze o investigaţie pe tema: ***„ Învăţământul centrat pe competenţe în spaţiul european. Interdependenţe între „norma europeană” şi specificitatea naţională”.***

Cerinţa :

Precizaţi detaliile specifice unui asemenea demers. Veţi tine seama de faptul că investigaţia întreprinsă de studenţi trebuie să răspundă, printre altele, următoarelor cerinţe:

1. Să precizeze capacităţile transversale şi disciplinare vizate;
2. Să stabilească reperele tematice importante în jurul cărora se va structura investigaţia;
3. Să definească criteriile în baza cărora se vor organiza studenţii pe echipe şi sarcinile concrete pentru fiecare echipă de lucru;
4. Să stabilească criteriile de realizare şi de reuşită a sarcinilor, reperele pentru evaluarea produselor individuale si colective;
5. Să precizeze care sunt modalităţile de valorificare a rezultatelor investigaţiei;
6. Să stabilească timpul de lucru afectat.

Important!

Cele 40 de puncte vor fi repartizate astfel:

- câte 8 puncte pentru reperele 1-4;

- câte 4 puncte pentru reperele 5-6.

În acordarea/ neacordarea punctajului se vor avea în vedere:

- Claritatea şi precizia ideilor formulate;
- Relevanţa/pertinenţa lor în raport cu capacităţile/competenţele vizate/stabilite;
- Diversitatea surselor de documentare, prelucrarea şi interpretarea informaţiei , sintetizarea concluziilor precum şi esenţializarea ideilor, faptelor, opiniilor; gradul de finalizare a demersului de prelucrare a informaţiei culese:
- Unitatea/complementaritatea şi echilibrul/armonia între aspectele cantitative şi cele calitative în formularea răspunsurilor;
- Fineţea în discriminarea/diferenţierea contribuţiei individuale şi colective la finalizarea produsului;
- Creativitate, originalitate în oferirea/găsirea de soluţii pentru valorificarea produselor;
- Valoarea ideilor şi propunerilor, ideilor critic constructive privind învăţământul centrat pe competenţe.

BIBLIOGRAFIE

1. **Abernot, Yvan,** 1996, Les méthodes d'évaluation scolaire. Techniques actuelles et innovations, Bordas, Paris;
2. **Abernot, Yvan,** 1998, Les méthodes d'évaluation scolaire, Nouvelle edition, DUNOD;
3. **Abrecht, Roland,** 1991, L'evaluation formative. Une analyse critique, Bruxelles, De Boeck;
4. **Amigues Réné et all,** 1996, Les pratiques scolaire d'apprentirages et d'évaluation, DUNOD, Paris;
5. **Ausubel, D., Robinson, R**. 1981, Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică, Bucureşti, EDP,;
6. **Barbier, Jean Marie,** 1985, L'évaluation en formation, PUF;
7. **Barlow Michel,** 1992, L'évaluation scolaire. Decoder son language, Chronique sociale, Lyon;
8. **Belair, Louis M.,** 1999, L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques, ESF editeur;
9. **Bercovitz Alain; Fievet, Pascale; Poirier Dominique,** 1994, Pour apprecier la qualité de la formation. Giude methodologique, L'Harmattan
10. **Bocoş, Muşata,** 2002, Instruirea interactivă, Presa Universitară Clujeană;
11. **Bosman Christian, Gerard François-Marie, Roegiers Xavier**, 2000, Quel avenir pour les competences? De Boeck Université;
12. **Botezatu, Petre,** 1982, „Erotetica – logica întrebărilor, în „Logica interogativă şi aplicaţiile ei, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti;
13. **Botkin, J., Elmandjra, M., Maliţa, M.,** 1981, Orizontul fără limite al învăţării, Editura Politică, Bucureşti;
14. **Cardinet, Jean,** 1998, Pour apprecier le travail des éléves, De Boeck;
15. **Carpentier Claude (coord.),** 2001, Contenus d'énseignement dans un monde en mutation: permanences et ruptures L'Harmattan; .

16. **Cerghit, Ioan,** 2008, Sisteme de instruire alternative şi complementare, Editura Polirom, Iaşi;
17. **Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr (coord),** 1988, Curs de pedagogie, Universitatea Bucureşti;
18. **Chardenet, Patrick,** 1999, De l'activite evaluative á l'acte d'évaluation, L'Harmattan;
19. **Chatel, Elisabeth,** 2001, Comment évaluer l'éducation? Une theorie sociale de l'action éducative, Delachaux et Niestlé S.A. Lausane, Paris;
20. **Ciolan, Lucian, 2008,** Învăţarea integrată, Editura Polirom, Iaşi
21. **Creţu, C.**, Curriculum diferenţiat şi personalizat, Iaşi , Editura Polirom, 1998;
22. **Creţu, Carmen,** 1997, Psihopedagogia succesului, Polirom, Iaşi;
23. **Cristea, Sorin,** 1998, Dicţionar de termeni pedagogici, EDP;
24. **Crişan, Al. (coord.)**, Curriculum şcolar. Ghid metodologic, Bucureşti, M.E.I.-I.S.E., 1996;
25. **Cucoş, Constantin,** 2002, Pedagogie, Polirom, Iaşi;
26. **D'Hainaut, L.,** 1981, Programe de învăţământ şi educaţie permanentă, EDP, Bucureşti;
27. **De Landsheere, V., De Landsheere, G.**, 1979, Definirea obiectivelor educaţiei, Bucureşti, EDP,
28. **De Lansheere, G.**, 1975;Evaluarea continuă a elevilor şi examenele, Bucureşti, EDP,
29. **Depover, Christian, Noël Bernadette**, 2000, L'évaluation des competences et des processes cognitifs, De Boeck Université;
30. **Depover, Cristian; Noël Bernadette,** 1998, Approches plurielles de l'évaluation des competences et des procesus cognitifs, FUCAM;
31. **Dragu, A.**, Structura personalităţii profesorului, Bucureşti, EDP, 1996;
32. **Figari, Gerard; Achouche, Mohamed,** 2001, L'activité évaluative reinterogée, Bruxelles, De Boeck;
33. **Gagne. R.**, Briggs, L.J., 1977;Principii de design al instruirii, Bucureşti, EDP;

34.Gayet Daniel, 1997, Les performances scolaires. Comment on les explique? Paris, L'Harmattan;

35.Ghiduri metodologice pentru aplicarea programelor, 2002, CNC, Aramis, Bucureşti;

36.Golu, P., Verza, E., Zlate, M., Psihologia copilului, , EDP, Bucureşti, 1993;

37.Gordon, Thomas, 1981, Enseignants efficaces, Le jour, Editeur Division de Sagides LTEE;

38.Hadji, Charles, 1992, L'evaluation des actions éducatives, PUF;

39.Hadji, Charles, 1989, L'évaluation, regles du jeu, Paris, ESF éditeur;

40.Holban, I., (coord.), Cunoaşterea elevului. O sinteză a metodelor, Bucureşti, EDP.,1978;

41.Ionescu, Miron; Radu, Ion, 1995, Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca;

42.Iucu, Romiţă, 2001, Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative, Polirom, Iaşi;

43.Jinga, Ioan; Negreţ, I., 1999, Învăţarea eficientă, Bucureşti, Editura All;

44.Jinga. I., Petrescu, A., Evaluarea performanţei şcolare, Bucureşti, Editura Delfin,1996;

45.Joiţa, Elena, 2002, Educaţia cognitivă, Editura Polirom, Iaşi;

46.Jorro, Anne, 2000, L'enseignant et l'évaluation. Des gests évaluatifs en question, Bruxelles, De Boeck;

47.Kerlan, Alain, 1998, L'école á venir, ESF editeur;

48.Ketele, Jean Marie de, 1986, L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive? Bruxelles, De Boeck ;

49.Landsheere, Viviande, 1992, L'éducation et la formation, PUF, Paris;

50.Lang, Peter, 1995, Understanding Curriculum, Peter Lang Publishing, New York;.

51.Lisievici, Petru, 2002, Evaluarea în învatamant. Teorie, practică, instrumente, Editura ARAMIS, Bucureşti**;**

52.Macavei, Elena, 1997, Pedagogie, EDP, Bucureşti;

53.Manolescu, Marin, Activitatea evaluativă între cogniţie şi metacogniţie, Bucureşti, Editura Meteor, 2004;

54.Manolescu, Marin, 2005, Evaluarea şcolară; metode, tehnici, instrumente, Editura Meteor Press, Bucureşti

55.Manolescu, Marin, 2002, Evaluarea şcolară – un contract pedagogic, Bucureşti, Editura Fundaţiei Dimitrie Bolintineanu;

56.MEN, Reforma sistemului de evaluare şi examinare, Bucureşti, Editura Şcoala Românească, 1998;

57.Merle, Pierre, 1996, L'évaluation des éleves, PUF, Paris;

58.Meyer Geneviéve, 2000, De ce şi cum evaluăm, Polirom ,Iasi;

59.Mialaret Gaston, 1993, Pedagogie generale, PUF;

60.Mialaret Gaston, 1993, Les sciences de l'éducation, PUF, Paris;

61.Miclea, Mircea, 1999, Psihologie cognitivă, Polirom, Iaşi;

62.Ministerul Învăţământului, Învăţământul din alte ţări, Bucureşti,1990;

63.Mitrofan, N., Aptitudinea pedagogică, Bucureşti, Editura Academiei , 1982;

64.Monteil, J-M., Educaţie şi formare, Iaşi Editura Polirom,1997;

65.Morissette Dominique, 1993, Les examens de rendement scolaire, Les Presses de l'Université Lavol;

66.Neacşu, I.; Stoica, A. (coord), 1998, Ghid general de evaluare şi examinare, M.I., CNEE, Aramis, Bucureşti;

67.Neculau, Adrian, 1983, A fi elev, Editura Albatros, Bucureşti;

68.Negreţ Dobridor, Ioan, 2008, Teoria generală a curriculumului educaţional, Editura Polirom, Iaşi

69.Nicola, Ioan, 2000, Tratat de pedagogie generală, Aramis, Bucureşti;.

70.Noël Bernadette, 1997, La metacognition De Boeck Université ;

71.Noveanu, Eugen (coord.), 1977, Probleme de tehnologie didactică, EDP, Bucureşti;

72.OCDE, 1999, Mesurer les connaisances et competences des éleves. Un nouveau cadre d'évaluation;

73.OCDE, 1998, Programmes scolaires. Mode d'emploi;

74. **Pânişoară, Ioan, Ovidiu**, 2003, Comunicarea eficientă, Editura Polirom, Iaşi;
75. **Paun Emil, Potolea Dan (coord.)**, Pedagogie, Editura Polirom, Iasi, 2002;
76. **Păun, Emil,** 1999, Şcoala – abordare sociopedagogică, Polirom, Iaşi;
77. **Pelletier, Guy,** 1999, Former les dirigeants de l'education. Apprentisage dans l'action, Bruxelles, De Bocek;
78. **Peretti, André de**, 1988, Encyclopedie de l'évaluation en formation et en éducation;
79. **Peretti, André de**, 1996, Educaţia în schimbare, Iaşi, Editura Spiru Haret;
80. **Perrenoud Philippe,** 1998, L'évaluation des eleves. De la fabrication de l'éxcelence a la régulation des apprentisages. Entre deux logiques, Bruxelles, De Boeck;
81. **Potolea, Dan.,** 1988, Teoria şi metodologia obiectivelor educaţionale, în Curs de pedagogie, Universitatea Bucureşti;
82. **Potolea Dan**, **Manolescu, Marin,** 2006, Teoria şi practica evaluării educaţionale, Proiectul pentru Învăţământul Rural, Bucureşti
83. **Potolea, Dan**, **Neacşu, Ioan; Radu, I.T.,** 1996, Reforma evaluării în învăţământ, Bucureşti, EDP;
84. **Potolea, Dan**, **Paun E. Coord),**, Pedagogie, Editura Polirom, Iasi, 2002;
85. **Pourtois, Jean Pierre, Desmet, Haquette,** 1997, L'éducation postmodern, PUF, Paris;
86. **Radu, I. T.,** 1981, Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului, EDP, Bucureşti;
87. **Radu, I. T.,** 1999, Evaluarea în procesul didactic, EDP, Bucureşti;
88. **Resweber Jean-Paul,** 1981, La methode interdisciplinaire, PUF;
89. **Robert André (coord.),** 2000, Les contenus d'enseignement en question. Histoire et actualité, CRDP de Bretagne;
90. **Rogiers Xavier,** 1997, Analyser une action d'éducation ou de formation, De Boeck Université;

91.Scallon Gerard, 2000, L'evaluation formative, Bruxelles, De Boeck;

92.Schiopu,U., Verza, E., Psihologia vârstelor. Ciclurile vieţii, Bucureşti, EDP, 1995;

93.SNEE, 1998, Evaluarea în învăţământul primar. Descriptori de performanţă, Bucureşti;

94.SNEE, 2001, Ghid de evaluare. Limba şi literatura română, Bucureşti, Aramis;

95.Stan, Cristian, Evaluarea şi autoevaluarea în procesul didactic, în **Ionescu Miron, Chiş Vasile (coord.),** 2001, in Pedagogie, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;

96.Stanciu I. Gh., 1995, Şcoala şi doctrinele pedagogice în secolul XX, Bucureşti, EDP;

97.Stoica, Adrian (coord.), 2001, Evaluarea curentă şi examenele. Ghid pentru profesori, Prognosis, 2001;

98.Strungă, Constantin, 1999, Evaluarea şcolară, Editura Universităţii de Vest, Timişoara;

99.Toma, Steliana., Profesorul, factor de decizie, Bucureşti, Editura Tehnică,1994;

100. Tomşa, Gh., Consilierea şi orientarea în şcoală, Bucureşti, Casa de Editură şi Presă, Viaţa Românească,1999;

101. Ungureanu Dorel, 2001, Teroarea creionului roşu. Evaluarea educaţională, Editura Universităţii de Vest;

102. Văideanu, George, 1988, Educaţia la frontiera dintre milenii, Editura Politică, Bucureşti;

103. Verza, E., Schiopu, U., Psihologia vârstelor, Bucureşti, EDP, 1995.

104. Vlăsceanu, Lazăr, 1988, **„**Proiectarea pedagogică, în Curs de pedagogie, Universitatea Bucureşti;

105. Vogler Jean (coord.), 2000, Evaluarea în învăţământul preuniversitar, Polirom, Iaşi;

106. Voiculescu Elisabeta, 2001, Factorii subiectivi ai evaluării şcolare. Cunoaştere şi control, Aramis;

107. **x x x ,** 1998, Dictionnaire actuel de l'éducation, Guerin;

108. **x x x,** 1998, Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation, Nathan;

109. **Zlate, M.**, Fundamentele psihologiei, Bucureşti Editura XXI,1994;

110. **Agenţia Naţională Socrates**, Combaterea eşecului şcolar: o provocare pentru construcţia europeană, Bucureşti, Editura Alternative,1996;

111. **Agenţia Naţională Socrates**, Fişe descriptive ale sistemelor educative ale statelor membre în Comunitatea Europeană (în Combaterea eşecului şcolar o provocare pentru construcţia europeană) Bucureşti, Editura Alternative,1996;

112. **Curriculum Naţional** - Cadru de referinţă , M.E.N.- C.N.C, Corint, Bucureşti, 1998.